# PRZYJACIEL SZKOŁY

NR 9 1 MAJA 1937 ROK XVI


## ZAGADNIENIE KWALIFIKOWANIA NAUCZYCIELI NA TLE DZIAŁALNOŚCI KIEROWNIKA SZKOŁY

Jakkolwiek więcej niż rok temu weszła w życie „Instrukcja o kwalifikowaniu nauczycieli“, to jednak nie przestaje ona niepokoić zarówno kierowników jak i nauczycieli i to z różnych przyczyn o charakterze zależnym od jednych i drugich stanowisk. Różnorodne w tej kwestii zapatrywania zdają się jednak zgodnie schodzić pod jednym względem, a mianowicie co do braku zaufania w słuszność i trafność kwalifikacji. Artykuły, jakie w tej sprawie ukazały się w prasie zawodowej, stanowią próby rozwiązania ważnego zagadnienia w sposób oględny i fragmentaryczny, nie będący wyraźnym obrazem nurtujących niepokojów.

Zagadnienie kwalifikowania na tle instrukcji. Przepisy o kwalifikowaniu nauczycieli nakładają na kierownika szkoły szczególne obowiązki, wynikające z charakteru jego stanowiska, gdyż jest powołany do sprawowania nadzoru służbowego nad podwładnymi nauczycielami. Jako bezpośredni przełożony wydaje o nich swej władzy opinię mającą być podstawą do ustalenia stopnia kwalifikacyjnej oceny. Jakkolwiek pośredni przełożony może w tym względzie wprawdzie opierać się także na własnych spostrzeżeniach, to jednak opinia pozostaje w zasadzie ważnym i donosłym dokumentem wartościującym kwalifikacje zawodowe i ogólne osoby nauczyciela. Z takiego założenia wypływa duża i zrozumiała odpowiedzialność kierownika szkoły za osąd, który według § 3 „Instrukcji o kwalifikowaniu nauczycieli“ jest nie tylko oceną wartości nauczyciela, ale również sprawdzianem wartości kwalifikującego jako przełożonego. Z tych względów wspomniana wyżej instrukcja na wstępie żąda od kierownika poznania podwładnego nauczyciela nie tylko w zakresie pełnionych obowiązków ale w razie potrzeby i możności także jego stosunków pozasłużbowych, które w wielu wypadkach zdolne są naświetlić i wytłumaczyć jego postępowanie w służbie a przez to ocenić go właściwie.

Skoro zatem zarówno przepisy jak i konieczność zdobycia podstaw do wysunięcia wniosków do sformułowania sądów oraz spokój własnego sumienia wskazują na konieczność dokładnego poznania osoby podwładnej (oczywiście z punktu widzenia na dobro służby), to nastąpić ono winno w drodze systematycznego i odpowiedniego obserwowania pracy. Zagadnienia tego nie można atoli traktować w sposób wyodrębniający je z całokształtu życia szkolnego, z którym ono się ściśle wiąże. Poczynania nauczyciela winny być w życiu szkolnym wykładnikiem przyjętych założeń, które zmierzają do uzgodnienia i zharmonizowania wszystkich zabiegów i do stworzenia spoistej struktury wszelkich czynników zapewniających dojście do nakreślonych wspólnych szkole celów. Osoba nauczyciela wystąpi tu na pewnym tle całości pracy szkolnej, w splocie najróżnorodniejszych sytuacyj, w uzależnieniu także od stopnia inicjatywy samego kierownika szkoły. Inne pojmowanie stanowiska nauczyciela doprowadzić by musiało do bardzo zwężonego pola obserwacji. Gdyby zaś się wzięło za podstawę ocen oderwane pojedyńcze i fragmentaryczne przejawy jego pracy bez uwagi na całość życia szkolnego a zwłaszcza na działalność kierownika szkoły, to byłoby to bardzo jednostronne i niedokładne wartościowanie pracownika, nacechowane przypadkowością, uzasadniające w dużej mierze obawy niesprawiedliwej i niewłaściwej oceny. W takim właśnie pojmowaniu sprawy leży źródło wzajemnych nieporozumień i żalów do kierownika szkoły ze strony nauczycieli. Tu należy szukać także przyczyn trudności, na jakie napotykają sami kierownicy w wyrobieniu sobie jasnego poglądu na całość i w zorientowaniu się co do przyczyn pewnych niedomagań w doszukiwaniu się ich u siebie i niemożności łatwego znalezienia środków zaradczych.

Wpływ kierownika na życie szkolne i pracę nauczyciela. Sprawa kwalifikowania i opiniowania podwładnych pracowników wiąże się z wszelkimi czynnościami przełożonych, zmuszającymi do pokierowania biegiem życia w sferze jego wpływów. I jakkolwiek obowiązki kierownika szkoły w tym względzie określone są w ramach ogólnego ujęcia postanowieniami statutu, to jednak sposób ich wypełnienia jest rezultatem przede wszystkim psychicznych właściwości osoby przełożonego, następnie zależny jest od odpowiedniego zorganizowania całokształtu tej pracy, w której funkcja nadzoru służbowego winna zmierzać do zhar-

monizowania całości i wyznaczenia podwładnemu współpracownikowi właściwej roli w pełnym poczuciu własnej odpowiedzialności kierującego. Taki mój pogląd na sprawę skłania mnie do nakreślenia sylwety kierownika szkoły, znajdującego się w położeniu należycie wyznaczonej sobie roli, która mu pozwala na trafne wywiązanie się z poruczonych zadań.

Nie mogę pominąć dowodów niewłaściwego ustosunkowania się do sprawy, kiedy to przełożony oświadcza: Gdybym to ja miał innych pracowników, albo gdybym nie był po moim poprzedniku przejął takiego stanu itd. Poza usprawiedliwionymi i tu wypadkami zachodzi jednak taka sytuacja, że narzekający nie może ze siebie i z drugich wydobyć koniecznych wartości. Sądzę, że wnikliwa introspekcja pozwoli każdemu odpowiedzieć sobie na pytania:

1. Czy ja posiadam walory pozwalające mi na spełnianie takiej służby?

2. Jakie posiadam braki? Czy one pochodzą z przyczyny innych psychicznych nastawień, czy źródło mają w nieprawidłowym systemie mojej pracy?

Pierwszy wypadek powinien dotyczyć osób, które nie z własnej woli, ale z pewnych konieczności znalazły się na stanowisku kierowniczym, którym tylko czasowo powierzono pełnienie tych obowiązków. Drugi wypadek może mieć i ma miejsce na stałych już stanowiskach.

Czego wymaga się od kierownika? — Ma być: 1. dobrym organizatorem; 2. dobrym metodykiem w pracy dydaktycznej i wychowawczej; 3. dobrym administratorem. Tym wymaganiom trzeba sprostać, aby móc z czystym sumieniem o drugich wydać sąd. Więc wpierw musimy sobie sami głęboko uświadomić zadania i cele pracy własnej a potem kwalifikować naszych podwładnych współpracowników.

Szczere przekonanie o wartości zadań i celów pozwoli na obiektywność w postępowaniu, wykluczy zaspokojenie niezdrowych ambicji, które przede wszystkim są powodem starć i zadrażnień.

Ale kierownik, który by nawet pracę dobrze uplanował i ogólnie może trafnie zorganizował, nie może wymagać należytego wykonania, jeżeli w pracę nie wniesie swoją osobą atmosfery zmuszającej i zachęcającej do pełnienia służby. Zastanówmy się, czego my od swych przełożonych wymagamy. Pragniemy:

1. aby postawa jego była zdecydowana, aby sam wiedział, czego chce; 2. aby postępował konsekwentnie i aby jedne jego poczynania wypływały z drugich; 3. aby był bezstronny; 4. aby twardym wymaganiom towarzyszyło ludzkie uczucie; 5. aby posiadał konieczną wnikliwość w obchodzące nas zagadnienie; 6. aby nie był zbyt drobiazgowym formalistą utrudniającym normalny bieg życia.

Zatem kierownik szkoły musi umieć także siebie samego wyszukać wśród ludzi, siebie podpatrzeć, może bolącą prawdę sobie powiedzieć i postawę swoją co chwilę prostować. Po takim ustosunkowaniu się do zajmowanego stanowiska zjawia się jako wtórne zagadnienie systematyczność i prawidłowość organizacji pracy. Po nakreśleniu własnej roli wyznaczamy ją swym współpracownikom. Czynimy to przez dobrze skonstruowany plan. Na tle odpowiedniego planu będziemy spostrzegać nauczyciela i będziemy go kwalifikować. Muszę to podkreślić, jednostronne bowiem traktowanie hospitacji jako odrębnej specjalnej funkcji (nie opartej na ogólnym planowym podłożu) nie pozwala ukazać się nauczycielowi w kręgu racjonalnie ułożonego procesu szkolnego życia. — Stąd i ocena w takich warunkach może być nie słuszna ale zawsze będzie nie wyczerpująca.

Rola nauczyciela w życiu więcejklasowej szkoły. Zachodzą jeszcze często wypadki, że praca nawet wartościowych nauczycieli układa się w odosobnieniu, życie szkolne płynie odrębnym korytem wskutek nieumiejętności wyzyskiwania takich jednostek dla pracy zespołowej. Tutaj osobowość kierownika, zmysł społeczny i towarzyski, zdolność wiązania i cementowania składowych prac jest czynnikiem decydującym o powodzeniu przepisów wyznaczających nauczycielowi rolę w życiu szkolnym. Statut szkoły powszechnej określa tę rolę konkretnie, ujmując to, co już z naturalnego procesu życia szkolnego wynikało. Nauczyciel winien występować jako członek zespołu w radzie pedagogicznej, jako organizator pracy nauczycieli poszczególnej klasy, wreszcie jako wychowawca na własnym odcinku pracy klasowej. To ostatnie stanowisko musi oczywiście opierać się na ustalonych przez cały zespół założeniach programowej pracy, na obowiązujących zasadach wychowania i nauczania, co nie utrudnia inwencji nauczyciela w szukaniu najtrafniejszych rozwiązań.

Każde z tych ogólniejszych założeń nauczycielskiej pracy można by bardzo szeroko rozwinąć w mnóstwo różnorodnych obowiązków i koniecznych zabiegów w granicach zależnych od warunków i sytuacji. W radzie pedagogicznej wystąpi nauczyciel jako jej czynny członek, inicjator zespołowej pracy, przewodnik grupy, praktyczny realizator, chętny do współpracy itp. Podobną rolę winien by odegrać w klasowym zespole w zwężonych granicach. Tu bowiem interesować się musi całością pracy uczniów, uzgadniać i koordynować pracę reszty nauczycieli, czuwać nad rozkładem prac, wymiarem pracy domowej itp. Praca nauczyciela na własnym odcinku wychowywania młodzieży ilustruje najbogaciej jego wartość. Statut porusza mnóstwo zasadniczych w tej pracy momentów, jak poznawanie uczniów, środowisko w nauczaniu, znajomość programów, sposób realizacji, stosowane metody, praktyczność nauczania, dostosowanie do wieku i rozwoju uczniów, współpracę z rodzicami, opiekę nad uczniami, organizacje samowychowania uczniów, dokształcanie się nauczycieli, obowiązkowość, wyniki pracy, zdolność oceniania uczniów i inne. Wiele dziedzin życia szkolnego wymagać będzie zawsze jeszcze więcej szczegółowego ujmowania. Potrącam o nie na tym miejscu o tyle, o ile mają stanowić tło poruszanego przeze mnie zagadnienia.

Roczna praca nauczyciela przy zastosowaniu zasady jej ciągłości nie może być rozważana z pominięciem momentu nawiązania jej do ubiegłego okresu. Tutaj uwydatnia się znowu silniej osoba kierownika szkoły. On przecież wyprowadza ogólny projekt na przyszłość z założeń kończącego się roku. Przyjmuje propozycje i przedstawia gronu pewne koncepcje do zespołowego rozważenia. Wspólnie bowiem muszą być przepracowane aktualne zagadnienia wychowawcze, dydaktyczne, zorganizowanie zespołowej działalności i inne sprawy ze szkołą związane. Całość złoży się na ogólny plan kierownictwa szkoły, w którym jeden z działów stanowić będą hospitacje tak pomyślane, iżby poza normalną kontrolą pracy były instruktywnym czuwaniem nad realizacją wspomnianego wspólnego planu.

H o s p i t a c j e. Zawsze pozostanie otwartą kwestią liczba tychże w stosunku do nauczyciela. Decydować o tym będzie ich potrzeba odnośnie osób wymagających instruktywnej pomocy a niekiedy dokładniejszej kontroli. Kierownik szkoły musi ich zawsze

odbyć tyle, aby był w możności osądzić należycie pracę nauczyciela. Obszernym zagadnieniem hospitacji zajmuje się w tym wypadku od strony koniecznych podstaw do kwalifikowania. Dział hospitacji w planie pracy kierownika szkoły wymaga głębokiego przemyślenia i takiego uszeregowania, aby hospitacje po pewnym okresie dawały dokładny obraz.

Trzy okresy roku szkolnego dzielące pracę ucznia na jej zapoczątkowanie, normalny już tok i syntetyczne ujmowanie całości zadecydują o pracach hospitacyjnych, gdyż winny odpowiadać tokowi roku szkolnego a w pewnej mierze zmierzą do zrealizowania własnych lokalnych założeń uplanowanej kolejności. Zatem w pierwszym okresie obserwować będziemy przygotowania do pracy jak: zbieranie pomocy, poznawanie źródeł materiału środowiskowego, następnie układ ramowych planów rocznych, planu miesięcznego, rozpoczęcie pracy, wstępną jej organizację, systematyczność w jej początkach, zapoznanie się z warunkami, poznanie uczniów, organizowanie życia zbiorowego, nawiązywanie kontaktu z rodzicami, wykorzystanie czasu do odpowiednich wycieczek, ustosunkowanie się do uczniów, w jakiej atmosferze rozpoczęła się praca, zapoczątkowanie prac w radzie pedagogicznej, w zespole klasowym itd.

W drugim okresie poddajemy szczegółowszej obserwacji realizację planów i programów, badamy organizację i metody pracy, znajomość uczniów, poziom kultury życia codziennego, w klasach starszych działalność organizacji uczniowskich, stosowanie zasady indywidualizowania zabiegów w stopniu znaczniejszym, stosunek uczniów do pracy, czytelnictwo, prace piśmienne, wiadomości i umiejętności w zakresie przepracowanego materiału, postępy uczniów i rozwijanie się młodzieży, metody pracy i realizację programów. Rozwiązywanie wreszcie własnych aktualnych zagadnień danej szkoły będzie dostarczać wielu spostrzeżeń.

Do trzeciego okresu pracy nauczyciela należało by się ustosunkować pod kątem wyników. Należy więc badać, jakie osiągnięto sprawności, szczególniejsze rezultaty i braki. Zorientowanie się w tym względzie nauczyciela, czy prace końcowe mają charakter syntetycznego ujmowania i usprawniania, czy też przypadkiem nie wykańcza się materiału w pośpiechu. Zbadać należy dalej zdolność praktycznego stosowania wiadomości. Rozwój młodzieży, uspo-

łecznienie klasy, kulturę codziennego życia. Oczywiście takie założenia okresowych spostrzeżeń nie mogą zasłaniać uwagi na cały bieg normalnej pracy. Prace nauczyciela w pewnym specjalnym kierunku poza normalnymi obowiązkami, jak np. organizacja pomocy naukowych w szkole, prowadzenie biblioteki, organizowanie występów uczniów, przewodnictwo lub udział w sekcji rady pedagogicznej, pomoc w administracji uzupełniałyby spostrzeżenia hospitacyjne do zupełnego obrazu działalności nauczyciela w ciągu roku. Nie da się oczywiście ściśle rozgraniczyć zagadnień i form według okresów, niemniej trzeba stwierdzić, że ta sama w zasadzie praca wymaga w pewnych okresach innego potraktowania, wskutek czego nabiera innych cech.

Wpisywanie spostrzeżeń o pracy i opiniowanie nauczycieli. Praktykowane każdoczesne odnotowywanie hospitacji w arkuszu spostrzeżeń zaciemnia obraz całokształtu pracy drobiazgami, zapisywaniem chwilowych wytłumaczonych niejednokrotnie odchyleń, powtarzaniem podobnych szczegółów. Nie daje to koniecznej przejrzystości i stanowi czasem zbyt drobiazgowe traktowanie pracy nauczyciela. Nasuwa się zatem pytanie, czy szereg hospitacji nie mógłby być podstawą do sformułowania spostrzeżeń. § 4 instrukcji z dnia 23 I 1935 żąda właśnie jasnego i zgodnego z rzeczywistością formułowania spostrzeżeń. Wydany w tej sprawie okólnik w jednym z okręgów wskazuje na konieczność wpisania do arkusza spostrzeżeń co najmniej trzech spostrzeżeń w ciągu dwuletniego okresu.

Trudno jednak o podział dwuletniego czasu za zwarte okresy spostrzeżeń. Natomiast, jak to już wyżej wykazałem, podział roku szkolnego na trzy okresy tworzy i daje pracy nauczycielskiej poniekąd wyodrębniające się całości, umożliwiające sformułowanie spostrzeżeń za każdy okres. Trzy takie wpisy w ciągu roku szkolnego winny stanowić zwarty obraz całości pracy rocznej.

Muszą one być jednak konkretnie ujmowane. Skoro zatem stwierdzamy trafność pewnych zabiegów, właściwą organizację, to mamy możność także podać fakty, powołać się na nie, czy to będą lekcje, wycieczki, prace uczniów itd. Tym dokładniejszego zaś uzasadnienia wymagają ujemne spostrzeżenia. Jeżeli stwierdzamy, że ogarnięcie wyczerpanych działów materiału dokonuje się w sposób niewłaściwy (w formie suchego powtarzania) lub stosuje się pamię-

ciowe opanowywanie podawanych werbalnie wiadomości, to trzeba by przytoczyć fakty na dowód niewłaściwego postępowania. Również jasnego sformułowania wymaga stwierdzenie zmiany w postępowaniu. Wzmiankowane podsumowywanie licznych obserwacji nie da się dokonać w stosunku do wszystkich przedmiotów, gdyż poza pewnymi ogólnymi zasadami muszą mieć miejsce odrębne formy pracy wymagające i odrębnego ujęcia w spostrzeżeniach. Tak skonstruowane spostrzeżenia o pracy w arkuszu spostrzeżeń będą syntetycznym ujęciem i jasnym zobrazowaniem narastania pracy nauczyciela od początku roku do jej końcowych wyników. Przyznaję, że taka przejrzystość wymaga większego nakładu pracy, dokładnego przemyślenia, rozważenia faktów, w każdym razie więcej wysiłku aniżeli każdorazowe zapisywanie hospitacji. Założenie okresowego wpisywania spostrzeżeń nie wyklucza czynienia tego przed upływem okresu, jeżeli zajdzie tego potrzeba. Jakkolwiek nie jest moim celem, co już zaznaczyłem, rozpatrywanie wszechstronne hospitacji, to nie mniej jednak nie mogę poruszyć tych spraw, które mogą stanowić o słuszności osądu wartości pracy nauczyciela. Za takie uważam notatki hospitacyjne. Czynione niedbale lub będące zapiskami nieistotnych faktów, nie dostarczą materiału koniecznego do zestawienia spostrzeżeń o pracy. Zrozumiałą jest rzeczą, że o trafności hospitacji stanowić będzie przede wszystkim przygotowanie zawodowe kierownika szkoły, planowość i celowość całej jego pracy, bo to mu pozwoli na stosowanie odpowiednich kryteriów odnośnie pracy nauczyciela. Rozważanie wreszcie hospitacji z dotyczącym nauczycielem upewni hospitującego co do słuszności spostrzeżeń względnie wyjaśni niektóre sprawy. W pewnej już mierze wstępna krótka konferencja informacyjna naświetli pracę nauczyciela. Każda zaś czynność musi zmierzać do zdobycia podstaw sprawiedliwej oceny.

Praca nauczyciela winna być oceniana w związku z całokształtem pracy szkolnej organizowanej przez kierownika szkoły i w takim ujęciu winna zaważyć na opinii nauczyciela, która ma być o nim wydana dla ustalenia oceny. „Instrukcja o kwalifikowaniu nauczycieli" z dnia 26 I 1935 r. orientuje wyraźnie co do formułowania opinii. § 2 wskazuje, co się składa na opinię. Należycie prowadzony arkusz spostrzeżeń jest główną podstawą sformułowania opinii, na którą złożą się też inne czynniki. Instrukcja każe też mieć wzgląd

na warunki życiowe nauczyciela, które niejednokrotnie tłumaczyć będą pewne fakty konieczne do stwierdzenia opinii. Jest to postanowienie bardzo ludzkie, jeśli się zważy, że zdolne jest złagodzić skutki niewydajnej pracy pozwalające na zawnioskowanie dodatniej oceny tam, gdzie wyniki pracy wskazywałyby na inne jej ocenienie. Oczywiście własną współodpowiedzialność za stwierdzony stan i interes dziecka winien kierownik szkoły mieć zawsze na uwadze.

Tarnów (woj. krakowskie) *Leon Steranka*

## O WYŻSZY POZIOM ŻYCIA DUCHOWEGO NAUCZYCIELI

Dotąd jeszcze nauczyciel oczy ma zwrócone na dokształcenie się zawodowe, podczas gdy pogłębianie życia osobowego leży często odłogiem. I w pracy samokształceniowej przeważa wzgląd utylitarny, odnosi się ściśle do codziennej pracy zawodowej, wychowawczej w szkole.[1]

Natomiast rola, jaką ma do spełnienia nauczyciel, zmusza go do wszechstronnego przygotowania się, nie tylko zawodowego, ale i ogólnego. Zmusza go do budowania siebie samego, swojego wewnętrznego życia, wymaga głębokiej kultury naukowej i duchowej, estetycznej i etycznej, dużej inteligencji, inicjatywy, ciągłego pogłębiania duchowego, znajomości życia w ogóle.

Dziś nie wierzy się, „by kształcenie nauczycieli można było osiągnąć wyłącznie pracą zawodową. Nawet najbardziej umiłowana i najbardziej indywidualna praca badacza, artysty, nie ogarnia całego człowieka, ale zostawia ugorem wielkie obszary w jego duszy".[2]

Praca zawodowa wyczerpuje nas i czyni podobnymi do innych, podczas gdy życie osobowe, duchowe człowieka inteligentnego winno być pełne dynamizmu i każde inne, jak inna jest osobowość każdego człowieka. Słusznie więc wymaga się od nauczyciela, ażeby był pełnym człowiekiem, bogatą i silną osobowością, aby potrafił odczuwać i wczuwać się w duszę dziecka, w du-

---

[1] Złożyły się na to warunki, w jakich pracujemy. U nas w Polsce ostatnio nowe programy szkół powszechnych, nowe ujmowanie rzeczywistości szkolnej zmusiły nas do pogłębienia stosunku do pracy zawodowej, wychowawczej.

[2] Bohdan Suchodolski: *O kulturze.* Warszawa, *Oświata i Wychowanie*, 1929, str. 275—304.

szę ludzką, stale budzić w niej najlepsze i najpiękniejsze wartości i wyzwalać je dla życia, aby potrafił budzić pełnię życia,[1] zaprawiać innych do stałego, ciągłego doskonalenia się wewnętrznego, do ulepszania i upiększania życia własnego i całej społeczności. Tego wszystkiego, czym winna rozporządzać dusza, nauczyciel nie mógł zdobyć w szkole, a na tym, co zdobył, poprzestać nie może. Głęboka kultura duchowa, pełnia człowieczeństwa jest wytworem długiej, rzetelnej, wytężonej, samodzielnej i ciągłej pracy samokształceniowej.

I dlatego musimy mieć chwile odpoczynku po pracy zawodowej, takiego odpoczynku, który odświeża duszę, pozwala żyć inaczej, aniżeli podczas pracy zawodowej. Nauczyciel, „gdy wyzwolony od codziennego życia odnajduje i rozwija swój własny stosunek do Boga, do bliźnich, do piękna, do przyrody, gdy myśli o sobie i dąży ku sobie, kształci się wewnętrznie, staje się pełniejszym człowiekiem“,[2] a tym samym lepszym nauczycielem. Nauczyciel żyje wtedy duchowo, chłonie całą piersią to wszystko, co stwarza twórcza praca kulturalna, a biorąc równocześnie swój udział w pracy wychowawczej, jako jednej wielkiej jej części, świadomie uczestniczy w twórczej pracy kulturalnej całego społeczeństwa i ludzkości. Musimy zatem pamiętać, ażeby w pracy samokształceniowej znalazło się więcej miejsca i czasu poświęconego naszemu życiu duchowemu.

Skąd mamy czerpać treść i bodźce do pracy nad sobą? Życie w ogóle, w którym bierzemy udział, które sami współtworzymy, praca wychowawcza, praca w zespołach nauczycielskich (samokształceniowych), książka, czasopismo, przyroda, dzieła sztuki — oto źródła, skąd czerpać możemy treść dla naszego życia duchowego. Z treści tej wybierzemy to, co odpowiadać będzie naszym zainteresowaniom, naszym wewnętrznym potrzebom. Musimy jednak umieć wybrać dla siebie to, co nam jest potrzebne, przepracować, przekształcić na swoją własność duchową. Czyli innymi słowy musimy posiąść świadomość swych dążeń, a to da się osiągnąć, jeżeli będziemy stale budzić w sobie życie duchowe przez planową i świadomą pracę nad sobą.

Dużą rolę w budzeniu życia duchowego przypisać należy: 1. wzajemnemu oddziaływaniu na siebie, które musi być nie tylko

---

[1] Witold Makowiecki: *Uspołecznienie a pełnia życia.* Warszawa, (*Pion*, Nr 10 (75) 1935 r.).
[2] Bohdan Suchodolski: Op. cit. str. 275—304.

uświadomione, ale i w pewien sposób zorganizowane,[3] 2. oddziaływaniu z zewnątrz (udział w odczytach, zjazdach, kursach, wieczorach literackich, dyskusyjnych, koncertach itp.) i 3. ułatwieniom technicznym: jak metodzie pracy, czasopismom, dobrym książkom, bibliotekom, czytelniom, wszelkim informacjom itp. Warunki, w jakich może budzić się i rozwijać nasze życie duchowe, musimy sami dla siebie stwarzać i organizować, wyzyskując to wszystko, co jest nam dostępne i niezbędne. Ale przede wszystkim musimy odnaleźć siebie przez świadome spojrzenie na własne życie, ażeby następnie stworzyć swój własny pogląd na świat, odnaleźć swoją drogę życia. Tego zaś nie osiągnie się tylko przez tzw. dokształcenie zawodowe.

Mińsk Mazowiecki *Jan Sokołowski*

## RELATYWIZM, NAUCZYCIEL I DZIECKO

„Najskromniejszy dziś umysł przyswoił sobie — nie wiedzieć jaką drogą doprawdy, ten „relatywizm", który jest wszakże owocem forsownej kultury myślowej. Potrzeba czynić wszelkie wysiłki, aby wejść w relatywizm — ale wszedłszy, trzeba uczynić wszystko, aby wyjść z niego. Bo pozostawanie w nim na dłużej jest nieszczęściem. Dla ludzkości dzisiejszej wyjście z relatywizmu jest jej „być" albo „nie być" w przyszłości" — mówi M. Grossek-Korycka *(O supremacji zła).*

W artykule niniejszym zajmiemy się tylko relatywizmem etycznym i jego wpływem na duszę dziecka. Przypomnijmy sobie wpierw definicję relatywizmu według Tatarkiewicza *(O bezwzględności Dobra):* „Relatywizmem etycznym jest teoria, która uważa cechy dobra i zła czyli cechy wartości dodatniej i wartości ujemnej za cechy względne". Otóż filozof Grossek-Korycka twierdzi, że świat współczesny, ludzie dzisiejsi nie mają nic wspólnego (ideałów, zasad, przekonań), prócz przeświadczenia względności tego wszystkiego, co wiemy; a konsekwencją rozwoju owego relatywizmu jest fakt, że prawda zlała się z cieniem swoim: z nieprawdą. Bezsprzecznie tak jest wśród dorosłego pokolenia. Ciekawi jesteśmy, jak bli-

---

[3] Stefan Rudniański: *Technologia pracy umysłowej.* Warszawa, „Nasza Księgarnia", 1933. — Antoni Bolesław Dobrowolski: *Universitas rediviva* (Zapoczątkowanie organizacji samokształcenia inteligentów). Warszawa, Instytut Oświaty Pracowniczej, 1936.

sko czy daleko od duszy dorosłych znajduje się dusza dzieci. Obserwujmy je, by z faktów wysnuć wnioski.

Dzieci kl. VII prowadzą swój dzienniczek, notując w nim ważniejsze zdarzenia i wypadki. Przychodzą do szkoły i proszą o dzienniczek, bo trzeba zanotować wybuch wojny włosko-abisyńskiej. Następuje kilka samorzutnych i spontanicznych wypowiedzi dziecięcych na temat: Kto zwycięży? Po której stronie słuszność i sprawiedliwość? Komu życzyć zwycięstwa? Wywiązuje się rozmówka i rozstrzyga się w klasie problem wcześniej — aniżeli w Genewie. Musimy zająć wcześniej zdecydowane stanowisko, aniżeli dyplomaci. Trzeba dzieciom wskazać prawdę już wtedy, kiedy miarodajne czynniki nie odważyłyby się powiedzieć zdecydowanie: tak lub nie.

Jakie więc stanowisko zajmują dzieci? Takie samo, jak dorośli. Jedne życzą zwycięstwa Mussoliniemu, mówią o przeludnieniu Włoch i Europy, o tym, że ucywilizuje on Abisynię itd. Druga partia żałuje Abisyńczyków. Oni jedynie mają prawo do ich ziemi, oni są panami, nie trzeba wojny, nie trzeba zabijać ludzi. Skąd wzięła się pierwsza partia dzieci? Skąd takie rozumowanie? Czyby relatywizm?! W klasie — rzecz prosta — dzieci czekają, by nauczyciel rozstrzygnął spór. Jeśli on walczy o prawdę, musi ją umieć wskazać. Dzieci nie kontentują się argumentami za i przeciw. One chcą wiedzieć, co prawda, a co jest jej cieniem-kłamstwem, ukrytym w preparacie frazesów-argumentów. R o l a  n a u c z y c i e l a  u r a s t a  t u  d o  r o l i  s ę d z i e g o. Musi on zająć zdecydowane stanowisko; wskazać, gdzie napaść i gwałt, gdzie kradzież i rabunek na wielką skalę, zanim to uczynią najwięksi potentaci świata, bo najmłodsi są niecierpliwi, bo najmniejsi kochają najbardziej prawdę i winni kochać sprawiedliwość. Prawda nie lubi kompromisów, a dzieci na ogół nie cierpią relatywizmu. Młodzież zaś zarażoną nim, trzeba niezwłocznie uzdrowić. Tylko wtedy możemy spodziewać się lepszej przyszłości, lepszego pokolenia następnego, gdy młodzież nie ugrzęźnie w relatywizmie.

Wstrętnym nam jest dziecko, które widząc schwytanego w kajdany opryszka, gwiżdże pod adresem policji. Zapytane, czemu to robi, tłumaczy, że „facet" jest biedny, a że bogatszemu trochę „zafasuje" — to nic z tego. Przyda mu się. Amoralność ta jest wynikiem relatywizmu, którym karmiono dziecko od najwcześniejszej

młodości. Gdy się dłuższy czas obserwuje dzieci, przychodzimy do przekonania, że najbardziej zagrożone są tu dzieci proletariackie. Są one bowiem bardziej „dojrzałe", znają lepiej świat dorosłych, w którym relatywizm prym wodzi, relatywizm, który chodzi w parze z kłamstwem i cynizmem. One to usprawiedliwiały przeważnie Włochów, one umieją usprawiedliwić kradzieże, kłamstwo. Wszak wszystko jest względne. Bliźni traci, bliźni zyskuje. Krzywda jednego wychodzi na pożytek drugiemu. A egoizm — to piękna rzecz. Żyjemy bez dogmatu, więc dziecko częściowo też. Żaden pewnik nie obowiązuje. Kwestia „zasad" przestała być traktowana serio, przestała roznamiętniać. Jest nam „wszystko jedno". Pewien procent dzieci też już jest zarażony relatywizmem.

Nasz obowiązek w szkole? — Leczyć schorzałe dusze, nie dopuścić do zgangrenowania tych, które wierzą w prawdę, chcą ją znać i ku niej dążą. Sposobności mamy wiele. Dziecko pyta nas nie tylko o prawdę w zatargu włosko-abisyńskim, czy w walkach w Hiszpanii. Chce poznać prawdę i zrozumieć np. odwieczną walkę kapitału ze światem pracy. Pragnie, byśmy mu pomogli w rozwiązywaniu problemów religijno-społecznych itp. Wie, że jedni mówią tak, inni inaczej o stosunkach w kraju. Pyta o bardzo, bardzo wiele rzeczy. Znamy te pytania. Jakie mają być nasze odpowiedzi? — Muszą być jasne, stanowcze, zdecydowane.

Rozwiązując dane zagadnienie możemy zestawiać argumenty za i przeciw, lecz nie wolno nam wychowywać relatywistów. Świeciliby oni w przyszłości temu świeczkę, a tamtemu ogarek. Żyliby bez dogmatu. Nasze odpowiedzi muszą umożliwić rozwój ideałów dziecięcych. Muszą obronić dzieci od relatywizmu, od teorii względności, które prowadzą do amoralizmu, do upadku etyki wśród najmłodszych. B. Suchodolski w *Kulturze współczesnej a wychowaniu młodzieży* przekonuje, że relatywizm prowadzi do upadku kultury, do interesowności, niecierpliwości, żądzy użycia i zniechęcenia. Po co żyć, gdy wszystko już było? Wszystko jest względne — do takiej alternatywy łatwo może dojść młodzież. Ale może również na skrzydłach Ideałów poszybować w lepszą krainę przyszłości, byle tej młodzieży nie podcinać skrzydeł nożycami relatywizmu.

Poznań *Jan Szelejewski*

# TRUDNOŚCI ZWIĄZANE Z REALIZACJĄ RACHUNKÓW WEDŁUG NOWEGO PROGRAMU

Nauczycielstwo przyjęło nowe programy z zadowoleniem i uznaniem dla ich twórców i w tej dodatniej ocenie nie omyliło się, co potwierdza kilkuletnia praktyka szkolna oparta na tych nowych programach. Niemniej jednak w pracy potocznej nauczyciel napotyka na pewne trudności z racji realizacji nowych programów. O tych trudnościach pragnę krótko pomówić, lecz w odniesieniu tylko do nauczania rachunków. Będą to praktyczne uwagi, mające na celu zwrócenie uwagi twórców programów i zainteresowanych sfer pedagogicznych na te trudności, z którymi walczy w praktyce nauczyciel. Następnie uwagi te mogą przydać się przy ostatecznej redakcji programu czyli przy wydawaniu programów stałych. Podkreślam więc z naciskiem, że nie będzie to krytyka programu, ale tylko skromne uwagi nasuwające się w pracy szkolnej przy realizacji programu rachunków. Programy bowiem są w zasadzie dobre, a my, nauczyciele, pragniemy je należycie zrealizować.

1. Program rachunków dla klas: IV, V i VI jest zbyt obfity. A szczególnie w klasach: V i VI trudno jest wyczerpać zakreślony materiał, skoro się chce uzyskać wymagane wyniki. W klasie czwartej natrafia nauczyciel na wprost nieprzezwyciężone przeszkody przy nauczaniu dzielenia przez więcejcyfrową liczbę. Ostatecznie rezultat pracy często jest taki, że uczniowie nawet w piątej klasie nie mogą wykonać trudniejszego dzielenia [1]. Znane są wypadki na wizytacjach, kiedy w klasie zaledwie kilku uczniów potrafiło rozwiązać zwykłe ćwiczenie na dzielenie przez więcejcyfrową liczbę. W klasie szóstej bardzo wiele czasu pochłania nauka ułamków, liczb dziesiętnych i obszerny dział geometryczny. Bardzo często zdarza się, że na opracowanie walca już czasu nie starczy. A nie można powiedzieć, żeby nauczyciel nie pracował, bo może się nawet swą pracą wykazać. Ale może poprzednie działy opracowywał bardzo gruntownie, aby mieć wyniki pracy, i stąd powstały zaległości w końcowych partiach materiału. Gdyby znów nie opracował systematycznie np. ułamków i liczb dziesiętnych, to nigdy nie będzie miał dodatnich wyników. Jest to przecież materiał podstawowy.

---

[1] Porównaj: *Nauczanie arytmetyki w systemie Winnetki* (*P. S.* 16/1936).

2. Z powodu tej obfitości materiału zrodziła się u nauczycielstwa myśl, czy nie można by zredukować pewnych partyj materiału bez szkody dla całości. Okazało się, że w piątej klasie nic nie można skreślić, gdyż wszystko jest bardzo ważne. A w szóstej klasie zapadł jakby wyrok, że przybliżenia dziesiętne w działaniach nie są konieczne. Że tu wystarczyło by ograniczyć się do zaokrągleń. Przez takie postawienie sprawy zyskało by się około 12 lekcyj, co w praktyce byłoby niezwykle ważne dla zdobycia czasu na opracowywanie innego może bardziej potrzebnego w życiu materiału. (Dział o liczbach dziesiętnych i działaniach na nich jest bardzo trudny dla dzieci). — Jeżeli chodzi o ilość materiału, było by idealnie przyznać piątej i szóstej klasie po 5 lekcyj tygodniowo.

3. W związku z układem materiału nasunęły się też trudności. Nie chodzi tu o taki np. fakt, że wpierw powinno się przerobić cechy podzielności, a potem wielokrotność i podzielnik, gdyż tu nauczyciel może postąpić sobie dowolnie (V klasa — w ramach jednego działu — *Program*, str. 135), lecz o to, że na takim układzie materiału, jaki jest, zrodziły się trudności w realizacji programu innych przedmiotów nauczania. I tak chodzi tu przede wszystkim o skalę w IV klasie. W geografii pojęcie to zachodzi mniej więcej w lutym, a w rachunkach nie wcześniej niż w kwietniu. Z tego powodu w szkole są liczne nieporozumienia. Gdy bowiem zgodnie z programem nauczyciel geografii uczy o skali (skala zjawia się najpierw w geografii — *Program*, str. 363), dzieci nie mogą uchwycić tego materiału. Nie znają bowiem dobrze ani mnożenia ani dzielenia, a w dodatku nie uczyły się jeszcze w ogóle o liczbach ponad 10 000. Stąd nie rozumieją mapy wykonanej np. w skali 1 : 850 000 i nie dokonują obliczeń odległości według mapy. O jakimś uzgodnieniu między nauczycielem geografii i rachunków tu nie ma mowy, gdyż obaj są skrępowani wytycznymi programu. I tak nauczyciel rachunków nie może przestawić działu o skali np. przed ułamki, aby uprzedzić geografa, chociaż i to nie zapobiegnie złu.

Program bowiem mówi, że „działów nie należy przestawiać, ani przenosić części materiału nauczania z jednego działu do drugiego“ (str. 341). To jest jedno zagadnienie bardzo trudne do rozwiązania. Mimo wszystko było by najlepiej, aby skalę wpierw

opracowywał nauczyciel rachunków. Ale to wymaga zmiany układu programu względnie jasnej w tym celu instrukcji.

Podobne trudności nasuwają się przy korelowaniu rachunków z geografią i przyrodą w wyższych klasach. I tak na samym początku w piątej klasie jest mowa w programie geografii o obszarze Polski, czyli zachodzi pojęcie miary kwadratowej, które to pojęcie zjawia się w rachunkach dopiero w drugim półroczu. W szóstej klasie w pierwszych miesiącach mówi się o elementach geografii ogólnej, a więc i o obwodzie ziemi. A obwód koła przerabia się w szóstej klasie na lekcjach geometrii przy końcu roku. Nauczyciel geografii (podręcznik) operuje więc pojęciami, które nie zostały gruntownie wyjaśnione na lekcji geometrii. Z tego powodu jest wiele usterek w podręcznikach geografii, które nie licząc się z tym, co wyżej powiedziałem, tak postępują, jakby dzieci podobne pojęcia znały już dokładnie. Nic też dziwnego, że np. w geografii dla piątej klasy spotyka się procenty (Radliński-Wuttke, str. 127), jakkolwiek można by użyć tu ułamków.

To samo jest i w podręcznikach przyrodniczych. Np. na str. 30 *Przyrody nieożywionej* Dmochowskiego i Ziemeckiego jest do wykonania doświadczenie (przez ucznia), gdzie zachodzi objętość prostopadłościanu: 2 cm $\times$ 2 cm $\times$ 2,5 cm $=$ 10 cm$^3$. Objętość zaś zachodzi w geometrii dopiero gdzieś w kwietniu, a liczby dziesiętne dopiero przy samym końcu roku. Na tym nieporozumieniu cierpi nauczyciel rachunków, któremu zarzuca się, że dzieci nic lub mało umieją liczyć (na lekcjach przyrody i geografii).

4. Z kolei nauczyciel nie może wywnioskować z programu, jak należy traktować wybrane partie materiału. I tak w programie piątej klasy czytamy na str. 136: Trójkąt i wielokąt. Niejeden nauczyciel pomyśli: Czy brać tu obwód trójkąta i wielokąta, czy przerabiać rodzaje trójkątów i wielokątów, czy wspominać tylko, albo dokładnie opracować wielokąty foremne? Jeden nauczyciel zadecydował sam, co zrobić, drugi zaglądnął do podręcznika. Co tam wyczytał? To zależy od podręcznika. Weźmy dla przykładu *Matematykę* Rusieckiego i Zarzeckiego z piątej klasy na str. 81. (Cały ten dział ujęty jest na jednej stronie). Z treści wynikało by, że nie trzeba tu omawiać rodzajów trójkątów i wielokątów i że nie należy wspominać o wielokątach foremnych. Dobrze. Ale ci sami autorzy w swym podręczniku dla klasy szóstej na str. 139 oma-

wiają rodzaje trójkątów. Skoro więc to jest potrzebne, to jest to raczej materiał piątej klasy. W takim razie potrzeba nam około 2 nowych lekcyj; czasu jednakże nigdy za wiele nie mamy.

Podobnie nie wiele mówią rozdziały: „Gruntowe jednostki miary pola w układzie metrycznym“ (str. 136 — które?, a jest ich kilka), „Kalkulacje i kosztorysy“ (str. 225 — siódma klasa — czy tylko kalkulacje handlowe czy tylko rzemieślnicze czy obie?). A sprawa np. kalkulacji nie jest prosta. Podręcznik nie zawsze uczy tak, jak jest w życiu. W tym przypadku każdy nauczyciel będzie się starał uczyć tak, jak uzna za stosowne. Ale taka droga postępowania nie byłaby zbyt pewna. Dlatego my, nauczyciele, wolimy, aby pewne rozdziały były wyraźnie sprecyzowane. Pamiętać przy tym zawsze trzeba, że rozszerzanie materiału pociąga za sobą powiększanie ilości lekcyj.

5. Mamy w podręcznikach takie pojęcia (miary) jak: tara, brutto, netto, gros, libra, bela, ryza. Czy je uwzględnić w nauczaniu czy nie, skoro program ich nie wyszczególnia? Jeżeli tak, to w której klasie? Oto pytania, nad którymi niejeden nauczyciel się zastanawia. Skoro podobne miary uwzględni się poważnie, to znów potrzeba na to kilku nowych lekcyj. A jeżeli zahaczymy o nie przypadkowo, dorywczo, to nawet uczeń siódmej klasy nie będzie należycie rozumiał znaczenia tych miar. Ta kwestia również wymaga autorytatywnego wyjaśnienia.

6. Nie słyszy się zasadniczo głosów przeciwnych terminologii używanej w rachunkach. Osobiście jestem zdecydowanym przeciwnikiem terminu „ułamek nieskracalny“ (*Program*, str. 135) obok „upraszczanie ułamków“. Pojęcie „nieskracalny“ może wywołać u dzieci sąd, że ułamek dany można zmniejszyć. A tu nie chodzi o zmniejszenie, lecz o przedstawienie danego ułamka w prostszej postaci. Stąd myślę, że ten niefortunny termin należałoby zastąpić innym, tj. „ułamek nieupraszczalny“. I jeszcze jeden termin. Czy „wierzchołek“ czy „naroże“ mamy w bryłach? Nas uczono, że „naroże“. W podręcznikach występuje tylko „wierzchołek“.

7. Metodyka rachunków jest pozostawiona samemu nauczycielowi (*Program*, str. 342). W wyjątkowych jednak wypadkach wyznacza program postępowanie metodyczne np. kąt prosty przy pomocy dwukrotnie zgiętej kartki papieru (str. 92). W sprawie rysunku prostopadłej i równoległej program (str. 139) wymaga

kreśleń przy pomocy pary ekierek na gładkim papierze nieliniowanym, a wyjątkowo przy pomocy liniału i ekierki. W praktyce ten wyjątek staje się regułą. Dzieci nie mogą zdobyć się na parę ekierek. Osobiście myślę, że kwestię tę należy zostawić do rozstrzygnięcia samemu nauczycielowi. Skoro bowiem potrafię wykreślić prostopadłą do prostej przy pomocy ekierki, to po cóż mi potrzebna para ekierek? A jeżeliby chodziło o wielką dokładność, to często sposób konstrukcyjny byłby najlepszy.

8. W szóstej klasie obowiązuje do przerobienia temat: Zadania z uwzględnieniem ciężaru właściwego ciał (str. 181). Było by wskazane, aby pojęcie ciężaru właściwego wstawiono do materiału przyrody martwej, gdzie obecnie nie figuruje. Jest to zagadnienie, które zasługuje na to, aby je w przyrodzie omówiono dokładnie. Na lekcjach zaś rachunków ugruntujemy je w zadaniach.

9. Kolejność przepracowywania działów arytmetycznych i geometrycznych sprawia nauczycielowi niemało kłopotu. Według programu działy arytmetyki trzeba przeplatać z działami geometrii, a nawet łączyć na jednej lekcji tematy arytmetyczne i geometryczne (str. 140). Do tych wymagań programu nie zastosowali się autorzy niektórych podręczników. I tak np. w podręczniku Rusieckiego i Zarzeckiego dla szóstej klasy cały niemal materiał geometryczny zebrany jest na ostatnich stronicach (początek nowego materiału geometrycznego na str. 132). Ale mamy tu na uwadze jeszcze inną trudność. Oto praktyka wykazała, że przerabianie całego działu arytmetycznego a potem całego działu geometrycznego nie daje dobrych wyników. Działy bowiem niektóre są zbyt obszerne (np. dział o ułamkach w szóstej klasie) i przerobienie jednego wymagałoby ze trzy miesiące czasu. W tymże więc czasie idzie u dzieci w niepamięć dział przeciwny (w tym przypadku: geometryczny). Takie przerabianie materiału w działaniu ma i tę wadę, że nie daje możności odpowiedniego łączenia materiałów arytmetycznych z geometrycznymi. Bo skoro uczę dodawania i odejmowania, wolę wówczas przepracować obwody; przy mnożeniu zaś wypada przerobić pola. Ale gdybym trzymał się niewolniczo programu, wziąłbym np. po podzielności liczb (V klasa — drugi dział arytmetyczny) pole prostokąta (drugi dział geometryczny). I co tu jest za związek?

Z powodów wyżej podanych w każdej szkole kolejność pracy jest inna. Wszyscy nauczyciele rachunków powołują się na pro-

gram, a każdy ma inny rozkład materiału i każdy uczy, jak uważa za słuszne. I tę więc sporną kwestię należało by autorytatywnie wyjaśnić. Mnie praktykowi wydaje się, że partie geometryczne powinien nauczyciel opracowywać pewnymi działami, ale niezbyt obfitymi (nigdy pojedyńczymi lekcjami), aby miał więcej sposobności do łączenia na jednej lekcji tematów arytmetycznych z geometrycznymi. Lecz, oczywiście, nie mógłby się mijać z zasadami naukowymi (wpierw np. przerobić objętość prostopadłościanu a potem pole prostokąta). Z tej też racji może dobrze było by zrobić więcej działów w obrębie jednej klasy i już w programie dokładnie zaznaczyć kolejność działów.

10. Podręczniki rachunkowe, (niejednokrotnie krytycznie omawiane w *Przyjacielu Szkoły*), posiadają wielkie braki szczególnie w odniesieniu do metodyki i niedostosowania się w zupełności do programu. Praktyka wykazała w dalszej realizacji programu, że liczba niedociągnięć w podręcznikach zwiększa się. Nowe więc podręczniki, uwzględniające także nową pisownię, powinny być więcej starannie opracowane.

11. Wreszcie najważniejsza bodaj sprawa natury ogólniejszej — w zastosowaniu do wszystkich przedmiotów nauczania. Wyniki pracy są zależne od warunków pracy w danym środowisku, ale program tej kwestii nie bierze pod uwagę, żądając wyników pracy jednakowych we wszystkich szkołach. Jak z jednej strony program przy doborze metody każe się liczyć z właściwościami danej młodzieży i warunkami środowiska (str. XXVI), tak z drugiej nie uwzględnia wyników pracy w zależności od właściwości młodzieży i środowiska.

W pewnej szkole stwierdzono urzędowo, że w jednej klasie jest 8 dzieci zakwalifikowanych do szkoły specjalnej. Czy można z tymi dziećmi zrealizować program przeznaczony dla szkół normalnych? Przecież dzieci te to — 16% niedostatecznych (50 dzieci w klasie) i czy może nauczyciel tej klasy marzyć o osiągnięciu wyników takich, aby w klasie było tylko 5% niedostatecznych? Stąd wniosek, aby w większych środowiskach powstały szkoły specjalne.

Pragnęlibyśmy, aby poruszone kwestie zostały autorytatywnie wyjaśnione, a trudności, z którymi walczymy w praktyce przy realizacji rachunków, usunięte.

Inowrocław *Mikołaj Bubniak*

# NAUCZANIE GEOMETRII W NOWYM PROGRAMIE

W uwagach ogólnych do całości programów arytmetyki z geometrią czytamy: „Należy dążyć do takiego nauczania, które by, przy dostosowaniu do psychiki uczniów i dostatecznym zainteresowaniu ogółu klasy dawało pole i zachętę do samodzielnych wysiłków, a zarazem zapewniało stopniowanie trudności i osiągnięcie wskazanych w programie wyników" (str. 242).

„Należy dołożyć wszelkich starań, by nauczanie matematyki w szk. powsz. liczyło się z konkretyzmem myślenia ucznia i było bardzo mocno związane z praktycznym charakterem szkoły".

Jak z tego widzimy, to program nie podaje nam gotowej metody czy recepty na prowadzenie lekcji, lecz zostawiając swobodę w wyborze jej wymaga, aby: 1. była ona dostosowana do psychiki ucznia, (konkretyzm myślenia); 2. była interesująca; 3. zachęcała uczniów do samodzielności; 4. stopniując trudności zapewniała osiągnięcie wymaganych wyników; 5. zaprawiała do życia praktycznego.

Rozważmy po kolei te wymagania stawiane metodzie. Ponieważ jedną z cech umysłu dziecka w szkole powszechnej jest konkretyzm myślenia a zupełna niezdolność do abstraktu tj. uogólniania pojęć, dlatego w geometrii będziemy operowali tylko konkretem, albo jeżeli nie zawsze da się to osiągnąć, to w niektórych wypadkach będziemy stwarzali pozory takiego. Znaczy to, że geometrii będziemy uczyli na przedmiotach rzeczywistych, wziętych z otoczenia, że będziemy posługiwali się modelami i rysunkami w tym celu, aby wszelkie pojęcia powiązać z rzeczywistością, skonkretyzować, przez co utkwią one na dłuższy czas w pamięci, a nauka sama stanie się o wiele przyjemniejsza. A więc konkret w garści i przed oczyma będzie miał tu największe zastosowanie. Nie mniejszą wartość od tego konkretu ma także samodzielny rysunek, wykonany przez dziecko, a następnie wycinanie i przekształcanie poznanych form na inne równoważne. Im młodsze dzieci tym więcej takich ćwiczeń należy z nimi przeprowadzić, a doświadczenia, jakie przy tym zdobędą, nie tylko będą utwierdzały o prawdziwości, ale prowadziły do uogólniania twierdzeń i pojęć.

Takie jak najbardziej poglądowe ujęcie lekcji pozwoli nam osiągnąć to, od czego powodzenie nauczania zależy, tj. zaintereso-

wanie, które — jak mówi Dewey — wzbudza u ucznia wewnętrzne zadowolenie i przyjemność. Interesujemy się łatwiej rzeczą widzianą lub trzymaną w rękach, z którą możemy robić próby i doświadczenia, aniżeli taką, o której nie ma się żadnego, względnie tylko słabe wyobrażenie. Dlatego, omawiając jakąś bryłę geometryczną, dążyć będziemy, aby każde z dzieci taką posiadało. Zaznajamiając dzieci z tak trudnymi pojęciami jak prosta i odcinek będziemy się starali to dzieciom uzmysłowić najpierw na przedmiotach rzeczywistych np. na sznurku, a potem dopiero na rysunku itd., gdyż bardziej do jego umysłu przemawia przedmiot aniżeli rysunek stwarzający pozory rzeczywistości i zmuszający dziecko do dużego wysiłku myślowego. (Ten bowiem często jest powodem braku zainteresowania i zupełnej obojętności wobec danego zagadnienia). W ogóle powinniśmy się starać podać i przerobić materiał na konkrecie a następnie przenieść go na grunt geometrii, gdyż w przeciwnym razie nie możemy sobie rościć do tego pretensji, aby dzieci próbowały samodzielnie rozwiązywać zagadnienia. Jeżeli nie ma zainteresowania, nie ma ochoty w ogóle do pracy, to tym bardziej do samodzielnej. Zainteresowanie wytwarza wewnętrzną potrzebę zajęcia się danym zagadnieniem czy przedmiotem. Wiemy, że dzieci chętnie pracują samodzielnie ale w warunkach rzeczywistych, naturalnych a nie sztucznych. Jeżeli mamy obliczać obwód czy powierzchnię prostokąta lub innej figury płaskiej, wyprowadźmy dzieci na wolne powietrze, na pole lub łąkę i postawmy je wobec konkretnego zagadnienia życiowego, wobec takich trudności, z jakimi spotkają się w przyszłym życiu. Niech na takich zadaniach zaprawiają się do samodzielności.

Na lekcji, gdzie występuje konkret w całej swej okazałości, gdzie dzieci zetkną się z rzeczywistym problemem życiowym, wykażą dużo aktywności i zaradności życiowej, czego nie osiągniemy w zupełności w sali.[1]

Dajmy dzieciom jak najwięcej lekcyj z geometrii **na wolnym powietrzu** tak ze względów dydaktycznych jak i wychowawczych, gdyż tam objawia się między poszczególnymi grupami uczniów nie tylko współzawodnictwo, ale także ta najszlachetniejsza forma tego współdziałania, bez którego życie w społeczeństwie jest niemożliwe.

---

[1] Próbę takiej lekcji na klasę V podałem w „P. S." nr 18/1935.

Jeżeli ucznia mamy zaprawić do samodzielności i to nie tylko w tym sensie, by rozwiązywał pewne zagadnienie narzucone mu przez nauczyciela, lecz także by w niektórych wypadkach objawiał inicjatywę twórczą [2] tzn. by sam badał utwory geometryczne, wykazywał ich własności, dochodził do ustalania pojęć i twierdzeń. to musimy mu tak podawać nowy materiał, by logicznie był powiązany z poprzednim i sam był nadbudową nie przynoszącą ze sobą od razu zbyt wiele trudności. Zasada indukcyjna podkreślana przez program, a charakteryzująca się tym, że idziemy od rzeczy łatwych do coraz trudniejszych, od pojęć prostych do bardziej złożonych, powinna tu być należycie wykorzystana. Stopniowanie trudności będziemy rozumieli i w ten sposób, by pewne pojęcia czy zagadnienia pojawiały się w materiale wcześniejszym innych przedmiotów np. rysunków, zajęć praktycznych, przyrodzie itd.

Przez wielostronne oświetlenie stanie on się jaśniejszy i łatwiejszy do przyjęcia przez niewyćwiczony umysł dziecięcy. Musimy też pamiętać tu o tej kardynalnej zasadzie ciągłości, by nie podawać nowego materiału zbyt wcześnie, zwłaszcza jeżeli poprzedniego dzieci dobrze nie przyswoiły. Unikniemy w ten sposób chaosu i pomieszania pojęć, a perspektywa osiągnięcia przepisanych wyników stanie się pewniejsza. Cechą dominującą nowego programu jest jego zasada praktyczności, tzn. by materiał teoretyczny był umiejętnie stosowany do rozwiązywania zagadnień życia praktycznego. Uczeń musi być przekonany o tym, że to, czego uczy się w szkole, nie jest celem „samym w sobie", lecz przyda mu się do pokonywania i rozumienia trudności w każdej dziedzinie życia dzisiejszego, operującego na każdym miejscu pojęciami matematycznymi czy geometrycznymi, by potrafił samodzielnie, nie oglądając się na czyjąś pomoc, rozwiązać piętrzące się problemy twardej rzeczywistości.

Dlatego nauka geometrii musi się opierać na tematach wypływających z potrzeb życia, bliskich dziecku i jego zainteresowaniu. Posłużmy się przykładem: Jeżeli obliczamy pole prostokąta — to nie pojęcia oderwanego, lecz jako powierzchnię ogródka, łąki itp. tak, by dzieci odczuwały tę pewność i to zadowolenie, że nauka na coś im się przyda w życiu. Podobnie jest z powierzchnią koła, które z powodzeniem może być zastąpione przez stół okrągły lub wieko od studni itp. Możliwości jest bardzo dużo tak w geometrii pła-

[2] A. Mazur: *Ćwiczenia z zakresu geometrii w nowym programie.* S. 17

skiej jak i trójwymiarowej, gdzie znajdą się tematy traktujące kubaturę domu, objętość naczyń i przedmiotów użytkowych o różnych kształtach np. walca, prostopadłościanu itd.

Tak w ogólnych zarysach przedstawiałaby się sprawa nauczania geometrii w szkole powszechnej. Kończąc swoje wywody chcę podkreślić raz jeszcze, że samodzielna praca ucznia, oczywiście pod kontrolą nauczyciela, na podłożu naturalnym i zbliżenie nauki geometrii jak najbardziej do potrzeb życia praktycznego powinny być naczelnym postulatem nauczania tego przedmiotu.

Igołomia (woj. kieleckie) *Stanisław Dendura*

# NAUCZANIE ARYTMETYKI W KLASACH CZWARTEJ I PIĄTEJ

W bieżącym roku szkolnym uczę arytmetyki w kl. IV i V. Jakkolwiek nie jestem specem w tej dziedzinie, poruczono mi nauczanie tego przedmiotu. W związku z nim nasunęły mi się różne uwagi i refleksje, z którymi pragnę podzielić się z czytelnikami *P. S.*

Zacząłem pracę swą od przestudiowania programu nauki dla szkół trzeciego stopnia dotyczącego zacytowanych klas i przedmiotów a następnie do rozłożenia materiału naukowego na miesiące. Jak się później okazało, zrobiłem to źle w odniesieniu do kl. IV. Ale tak samo źle uczynili to i koledzy uczący arytmetyki w kl. IV w tym i ubiegłym roku. Wszyscy bowiem zrozumieliśmy uwagę programu o przeplataniu działów arytmetyki z działami geometrii [1] w ten sposób, że w miesięcznym rozkładzie materiału podaliśmy zawsze w odpowiednim stosunku część tematów z arytmetyki i z geometrii.

Podczas wizytacji jednak p. podinspektor zakwestionował taki rozkład materiału, a tym samym i nasz sposób interpretowania programu ministerialnego zarządzając, że w kl. IV należy przerobić działy w tej kolejności, w jakiej podaje je program. Trzeba więc było odnośne rubryki w dzienniku zalepić i na nowo materiał rozplanować. Zgodnie z programem uczyłem więc w pierwszych miesiącach arytmetyki, później przez kilka tygodni geometrii, by następnie znów przejść do arytmetyki zawsze pilnie bacząc na to, by

[1] *Program nauki dla szkół powsz. III stop.* Str. 185.

w każdej lekcji — a nie tylko na papierze — przeplatać działy arytmetyki z działami geometrii.

W kl. V natomiast, gdzie w programie materiał w arytmetyce poprzedza materiał w geometrii i gdzie jego układ ma inny charakter, uznano podczas wizytacji ten rodzaj rozplanowania materiału i przeplatania działów za dobry.

Nie zamierzam komentować tych faktów. Chodzi bowiem mi o co innego, mianowicie o możliwość dwojakiej — a może i wielorakiej — interpretacji programu. Czy taka rozbieżność zdań jest pożądana? Chyba nie. Świadczy bowiem ona zawsze o tym, że myśl podana została niejasno, dwuznacznie, co w konsekwencji wywołuje pomyłki, spory i scysje.

Praktyka w kl. IV wykazała jeszcze inne zjawisko. Uczę w tej klasie nie tylko arytmetyki z geometrią ale i geografii z nauką przyrody. Do mnie więc odnoszą się również słowa programu podane na str. 95 o połączeniu skali i planu w obu przedmiotach w jedną całość. I tę uwagę starałem się w praktyce uwzględnić włączając część drugiego działu z geografii do piątego działu w arytmetyce. Lekcje arytmetyki odbywały się więc na podstawie rozwieszonych planów i map, podręczników do arytmetyki i geografii. Uczniowie pracowali w zeszytach arytmetycznych i geograficznych, a w końcu zniecierpliwieni pytali, kiedy znów będą się uczyć geografii o krainach w Polsce.

Czy tego rodzaju opracowanie przeze mnie skali i planu i połączenie go w jedną całość odbyło się po myśli programodawców, nie wiem. P. podinspektor bowiem na tę kwestię nie zwrócił uwagi.

Rozmawiając zaś o niej z kolegami, dowiedziałem się, że niektórzy z nich celowo opuścili uwagę programu w tej materii i raczej przerobili kolejno materiał z geografii i arytmetyki, a tym samym niektóre jego działy dwukrotnie, utrwaliwszy w ten sposób trudne dla dzieci tematy o skali i planie.

A teraz dla odmiany podam kilka spostrzeżeń i uwag z warsztatu pracy w kl. V. Tu pragnę poruszyć sprawę podręczników, w szczególności zaś ich niedostosowanie do niektórych tematów programem ministerialnym wyznaczonych. W naszej szkole korzystamy z podręcznika S. Banacha, W. Sierpińskiego, W. Stożka *Arytmetyka i geometria dla V kl. szkoły powsz.* Posługując się tym podręcznikiem przez kilka miesięcy zdołałem

zauważyć w nim m. i. niedoskonałościami niedostateczny zasób ćwiczeń dotyczących rachuby czasu, działań na wyrażeniach dwumianowych itd. a zupełny brak zadań do następujących tematów: Reszta liczby przy danym dzielniku, Obliczanie, jakim ułamkiem jednej wielkości jest druga wielkość tego samego rodzaju, Wyznaczanie punktów na planie metodą rzutowania punktów na oś itd. Radziłem sobie w ten sposób, że dla uzupełnienia tematów korzystałem z *Arytmetyki* A. M. Rusieckiego i A. Zarzeckiego. Z niej też dowiedziałem się, jakie zadania należy przerobić w kl. V przy rachubie czasu. Podręcznik wypełnia w tym wypadku lukę programu, który tylko dla kl. IV podaje przykładowe obliczenia czasu. Ale i w tym podręczniku daremnie szukałem zadań do obliczenia, jakim ułamkiem jednej wielkości jest druga wielkość tego samego rodzaju. Sięgnąłem więc po trzeci podręcznik, mianowicie po *Arytmetykę* B. Bieleckiego i W. Krasińskiego. I tam wreszcie znalazłem, czego szukałem. Co jednak zrobi nauczyciel — niefachowiec, który nie ma pod ręką tych trzech podręczników?

Ostatnio wymieniony podręcznik podaje potrzebny na ten temat materiał — ale w II tomie przeznaczonym dla kl. VI. Dlaczego to? Nie wiem. Może jego autorzy są zdania, że temat jest zbyt trudny dla dzieci kl. V. Zdaje się, że mają rację. W praktyce bowiem przekonałem się, że ten dział z nauki o ułamkach sprawiał i inteligentnym uczniom sporo trudności. Przerobienie jego zabrało dużo czasu już nie tylko ze względu na trudności w opanowaniu obliczenia stosunku ale i dlatego, że materiał ćwiczeniowy trzeba było w tym i w innych wypadkach pisać na tablicy lub podyktować.

Kończąc refleksje, które nasunęła mi praktyka w związku z nauczaniem arytmetyki i geometrii w kl. IV i V, uważam za wskazane podkreślić coraz bardziej rosnącą potrzebę rewizji już nie tylko podręczników ale i programów, której do niedawna jeszcze nie było wolno nam się domagać, co może właśnie dlatego przyniosło naszej dziatwie niepowetowane szkody.

P. *M. M.*

*W błocie nędzy człowiek nie może stać się człowiekiem.* *Wł. Spasowski*

*Nie ma religii człowiek, który nie ma litości. — Przysłowie arabskie.*

*Kładź się wczas do snu, ale i wczas wstawaj, a będziesz zdrowym, bogatym i mądrym.* *Beniamin Franklin*

# O CZASOWNIKU W KLASIE TRZECIEJ

(Sprawozdanie z lekcji)

Tematowi temu poświęciłam kilka lekcyj. Celem pierwszej lekcji było danie dzieciom pojęcia czasownika, jako wyraz różnych czynności. „Pomocą naukową“ w lekcji była historyjka obrazkowa pt. „Pies i kot“ — wydana przez *Ilustrację Szkolną* w serii 52, z roku 1934. Powiastka ta liczy sześć obrazków, a treść jej jest następująca:

Pies stojąc na stołku i oparłszy się łapami o stół łapczywie je coś z miski. Kot siedzi pod stołem i prosząco patrzy na psa. Trącając psa wyraża swą gotowość współudziału w psiej uczcie. Ta natarczywość ze strony kota przyprawia psa o gniew. Chcąc natręta odzwyczaić od podobnych zapędów rzuca się w pogoń za kotem. Kot salwuje się ucieczką i unikając porażki wykonuje skok na stół. Chybia i zawiesza się na obrusie, który nieoczekiwanie zsuwa się wraz z kotem ku ziemi, wprost na nastawione kły psa. Równocześnie z kotem spada ze stołu miska i tłucze się, a jej zawartość rozlewa się. Pies i kot po tak nieoczekiwanym wypadku usiadły przed skorupami, pospuszczały głowy, oddają się smutnym refleksjom. Co to będzie, gdy wejdzie gospodyni? Łakomstwo psa zostało ukarane. Egoistycznie sam chciał wszystko zjeść i źle na tym wyszedł.

Ten moment wychowawczy postanawiam wyzyskać w lekcji.

Obrazki te w umyślnej niekolejności przyczepiam do tablicy. Dzieci przez chwilę z zainteresowaniem przyglądają się im i zwracają mi uwagę, że źle je przypięłam. Godzę się z tą uwagą i zwracam się do dzieci, by mnie poprawiły. Wyznaczam jedną z wielu ochotniczek, która umieszcza pod obrazkami numery, oznaczając w ten sposób kolejność akcji w historyjce. Teraz następuje opowiadanie powiastki na tle obrazków i nadanie tytułu całości. Spośród kilkunastu tytułów wybieramy jeden: „Pies i kot“.

Znów zwracam się do dzieci, by chwilę obserwowały tego psa i wyliczyły mi jego czynności. Po chwili otrzymuję odpowiedzi, które zapisuję na tablicy: Pies: *stoi, podpiera się, je, goni, gryzie, chwyta, siedzi, smuci się.*

W podobny sposób omawiamy i zapisujemy czynności innych obiektów historyjki. A więc: Kot: *prosi, trąca, ucieka, skacze, spada.* Miska: *stoi, spada, rozbija się.* Obrus: *leży, zesuwa się.*

W następnym momencie lekcji dzieci wymyślają swoje czynności, potem moje, a wreszcie czynności mamy, tatusia, wróbla itp. W zakończeniu lekcji polecam jako ćwiczenie w domu wypisać czynności uczennicy, mamy, psa i kota. Na tym kończę pierwszą lekcję o czasowniku w tej klasie.

Na drugiej lekcji przygotowałam termin *czasownik*, wskazując na to, że ma on czasy. Na wstępie nawiązuję do pierwszej lekcji o czynnościach. W tym celu dzieci znajdują w zeszytach odpowiednie ćwiczenie o czynnościach psa, kota itp. i odczytują je. Przez wymyślanie czynności różnych osób, zwierząt, ptaków, sprzętów nawet, rozszerzam zakres tych wyrażeń. Niektóre z podanych czynności wypisuję pionowo na tablicy. Np.:

| | | |
|---|---|---|
| *piję* | *piłam* | *będę piła* |
| *płaczę* | *płakałam* | *będę płakała* |
| *gram* | *grałam* | *będę grała* |
| *piszę* | *pisałam* | *będę pisała* |
| *maluję* | *malowałam* | *będę malowała* |
| *orze* | *orał* | *będzie orał* |
| *ciągnie* | *ciągnął* | *będzie ciągnął* |

W dalszym ciągu lekcji zastanawiają się dzieci, czy nigdy nie mówi się inaczej, tylko zawsze *piję*, *płaczę* itd. Dowiaduję się, że te wyrazy zmieniają się, bo mówi się też *pijemy*, *pijesz*, *piłam*. Ten ostatni zwrot notuję na tablicy. W podobny sposób zmieniają dzieci inne wyrażenia, które w nowej formie wpisuję obok poprzednich. W podobny sposób dochodzę do formy *będę piła*. Następuje obserwowanie przez dzieci tych wszystkich wyrazów na tablicy i wypowiadanie swych spostrzeżeń. Między wieloma słusznymi uwagami znajduje się taka, którą w dosłownym brzmieniu powtarzam: *piję* tzn. teraz, *piłam* to wczoraj (czyli dawniej, w przeszłości — wtrącam), a *będę piła* to znaczy jutro (później, w przyszłości — dodaję). Wobec tego piszę nad kolumnami wyrazów terminy:

*teraz* *w przeszłości* *w przyszłości*

A zatem — kończę — te czynności można wykonywać w różnym czasie; teraz, lub w przeszłości, albo w przyszłości. Podług podanego na tablicy wzoru zmieniają dzieci podane przeze mnie czynności na różne czasy. Na tym kończę lekcję, zostawiając jeszcze kilka minut na przepisanie tekstu z tablicy do zeszytów.

I na tej lekcji nie wprowadziłam jeszcze nazwy: *czasownik*. Ale to nie jest najważniejsze. Po daniu pojęcia, co to jest czasownik, po ćwiczeniach w rozróżnianiu czasów, podam termin, który wtedy „przyjmie się", będzie bowiem nie nowością, ale tylko, że tak powiem: kropką nad i.

Suwałki (woj. białostockie) *Józefa Missolowa*

# UWAGI DYSKUSYJNE I NASZE ECHA

W y p r a c o w a n i a p i ś m i e n n e. (Nr 7/1937)

Kol. J. M. usunął z wypracowań piśmiennych streszczenia, uzasadniając swoje stanowisko ich bezcelowością a nawet szkodliwością. Zajmuję stanowisko odmienne. Przypisuję streszczeniom wielką wartość i widzę możliwość stosowania ich w szkole powszechnej. Nie wypowiadam tego pod wpływem programu nauki, który od kl. V począwszy streszczenia przewiduje, gdyż praktyka wykazuje często sprzeczności z programem (np. w kl. IV opracowanie typów krajobrazowych przed wprowadzeniem mapy). Opieram się na s p o s t r z e ż e n i a c h z w ł a s n e j p r a k t y k i.

Streszczenia mają jedną wielką wartość: uczą wyławiania zagadnień zasadniczych a odrzucania podrzędnych, zmuszają do zwięzłego ujmowania kwestii zasadniczych. Jest to rzecz trudna i jeżeli dzieci do tego nie będą przygotowane stopniowo i należycie, wyniki będą bardzo słabe. Tu więcej niż w każdym innym rodzaju wypracowań obowiązywać musi zasada: ćwiczenie piśmienne poprzedza szereg podobnych ćwiczeń w mówieniu (*Program nauki dla szkół II stopnia*, str. 291). Program zasady tej w odniesieniu do streszczeń wyraźnie przestrzega: w kl. V w dziale „Mówienie" poleca stosować streszczenia od początku roku szkolnego; w dziale „Pisanie" natomiast dopiero w drugim półroczu. Szereg ćwiczeń w mówieniu zaprawi dzieci do streszczeń piśmiennych. Początkowo będą to nawet zbiorowe streszczenia.

Rynarzewo (woj. poznańskie) *Jan Jankowski*

* * *

1. T r z e b a o d r ó ż n i ć w y p r a c o w a n i a p i ś m i e n n e o d ć w i c z e ń o r t o g r a f i c z n y c h. W pierwszym wypadku chodzi o to, żeby dzieci nauczyły „wypowiadać się za pomocą pisma w sposób prosty, jasny i logiczny", żeby umiały same wyrazić pismem swoje spostrzeżenia, uczucia i myśli. Nie można przepisywania, pisania z pamięci i ze słuchu podciągnąć pod miano wypracowań piśmiennych, w których chodzi o co innego: o treść (co pisać) i sposób wyrażenia jej mową pisaną (jak pisać — forma).

Zacząlkiem wypracowań jest „samodzielne zapisywanie krótkich zdań, w związku z wypowiadaniem się dzieci na różne tematy", występującym w II kl. Pierwszą formą wypracowań w szkole powszechnej jest pisanie krótkich opowiadań w kl. III, dalej — opisy, listy, sprawozdania, streszczenia, protokóły, życiorysy i krótkie przemówienia.

W ćwiczeniach ortograficznych chodzi o poprawność pisma pod względem ortograficznym. Treść i forma jest już gotowa, a uczeń zwraca uwagę tylko na pisownię wyrazów. Czasem stosuje

się różne przeróbki przy ćwiczeniach ortograficznych, lecz to nie jest jeszcze wypracowaniem.

2. W s p ó l n e t e m a t y dla całej klasy uważam za ograniczenie swobody dziecka w pisaniu. Jestem zdania, że oprócz tematów wspólnych należy od czasu do czasu dać dwa lub trzy tematy do wyboru, np.: opiszcie to, co jest przedstawione na pierwszym lub na drugim obrazku.

3. Nie można pomijać s t r e s z c z e ń w pracy szkolnej. Mają one dużą wartość w kształceniu logicznym dzieci, o czym pisze L. Jeleńska w *Metodyce pierwszych lat nauczania* na str. 147. To, że „ładne opowiadania lub opisy posiadające walory wyjątkowego artyzmu, albo odznaczające się kunsztem narracyjnym, stają się po streszczeniu czymś wprost potwornym, zniekształconym do niepoznania“, jest wynikiem nieodpowiedniego doboru utworów do takiej pracy. Program szkół I stopnia na str. 227 mówi, że „do streszczeń na poziomie szkoły powszechnej nadają się utwory o treści nieskomplikowanej i wyraźnie zarysowanej konstrukcji, nie nadają się natomiast utwory o treści uczuciowej i fantazyjnej“.

Ludwinów (woj. poznańskie) *Szczepan Cerekwicki*

O k o r e s p o n d e n c j i m i ę d z y s z k o l n e j i j e j w y k o r z y s t a n i u. (Nr 6 i 7/1937)

Dzieci uważają korespondencję międzyszkolną za pewnego rodzaju z a b a w ę, rozrywkę, która je mimowoli uczy, rozwija i wychowuje. Takie mam przekonanie na podstawie dwuletniej obserwacji w mej szkole. Pracy tej podejmują się one z wielkim zapałem. Trzeba te dobre i samorzutne chęci dzieci wykorzystać, trzeba je zachęcić do wymiany zdań, myśli, rysunków, ilustracji i fotografii, pocztówek i opisów. W ten sposób można zebrać dużo materiału, na lekcje prawie wszystkich przedmiotów. Taki materiał wzbudza w dzieciach wielkie zainteresowanie, jest aktualny i bliski im, jest pobudką do pracy samokształceniowej i wychowawczej.

Ażeby z korespondencji międzyszkolnej osiągnąć jak największe i jak najlepsze korzyści i wyniki, nie wystarczy kontakt z jedną szkołą. T r z e b a p i s a ć d o k i l k u s z k ó ł, położonych w różnych częściach Polski i n a r o z m a i t e t e m a t y. Dobrze jest, jeżeli nauczyciel z dziećmi dokona wyboru kilku tematów, pozostawiając im poza tym zupełną swobodę.

Dzieci, pisząc listy, często zapytują się nauczyciela o pisownię trudniejszych wyrazów, a jeszcze częściej zdarza się, że przynoszą cały list i proszą o poprawienie go (tak jest w mojej klasie). Poprawiam tylko błędy o r t o g r a f i c z n e, gdyż uważam, że w y s y ł a n i e l i s t u z b ł ę d a m i o r t o g r a f i c z n y m i p o s i a d a d u ż o s t r o n u j e m n y c h. Sam program mówi, że szkoła powszechna ma nauczyć dziecko „wypowiadać się za pomocą

pisma czytelnego i ortograficznego". Nie można pozwolić na to, by w listach dzieci pisały błędnie, nieortograficznie.

Niecierpliwie oczekują odpowiedzi. Co dzień pytają się (mnie), czy „przyszły już listy". Zdarza się jednak, że oczekiwania dzieci są daremne, bo niektóre szkoły nie piszą odpowiedzi. Sprawia to dzieciom wielki zawód i zniechęca je szybko. Żaden list nie powinien zostać bez odpowiedzi, jeżeli korespondencja międzyszkolna ma spełnić swoją rolę wychowawczo-dydaktyczną.

Najwartościowsze listy o charakterze opisowym, opracowane przez pojedyńcze dzieci, czy też przez grupy, powinny być zbierane i zachowane na przyszłość. Tak samo pocztówki, ilustracje czy rysunki. W taki sposób powstaną zbiory listów z ilustracjami i rysunkami, które w następnych latach dadzą nauczycielowi nieocenione usługi.

Zbiory te będą z roku na rok uzupełniane nowymi listami. Zestawienie treści listów poprzednich z nowymi będzie dobrym materiałem do szukania zmian, jakie zaszły w danym czasie w tej miejscowości. Stare listy o treści nieaktualnej lub nie mającej już wartości mogą być z czasem usuwane lub niszczone, a ich miejsce zajmą nowe, lepsze, świeższe i czasowo bliższe.

Dobry przykład wykorzystania korespondencji w pracy szkolnej mamy w nrze 7 *Przyjaciela Szkoły*, na str. 243—246. Poniżej są przedstawione przedmioty, w których korespondencja międzyszkolna może być znakomicie wyzyskana.

1. Religia. Listy z opisem Ostrej Bramy, grobu św. Kazimierza, św. Wojciecha, Jasnej Góry, procesji w Boże Ciało w parafii itp.

2. Język polski. Bezpośrednie zetknięcie się z różnymi gwarami polskimi: śląską, góralską, mazurską, kaszubską, wielkopolską itp. Listy z powinszowaniem, życzeniem, prośbą, życiorysem itp.

3. Historia. Ilustracje i fotografie miejsc ważnych wydarzeń, zabytków i pomników wraz z opisami.

4. Geografia z przyrodą. Opisy krajobrazów, flory i fauny, zajęć ludności, stosunków wyznaniowych, narodowościowych i gospodarczych, czytanie mapy, obliczanie odległości danej miejscowości od naszej szkoły, fotografie krajobrazów itp. Pobudzą one dzieci do dokładnej obserwacji własnego środowiska, do porównań i wniosków.

5. Arytmetyka. Liczba mieszkańców, powierzchnia klasy lub szkoły mogą służyć do porównań różnicowych danych wielkości. Wykonanie planu klasy z zaznaczeniem miejsca w ławce lub planu szkoły itp.

6. Śpiew. Spisywanie tekstów i przepisywanie nut regionalnych piosenek.

7. R y s u n k i. Projekty rozplanowania ogródka szkolnego lub afisze na mające się odbyć przedstawienie szkolne. Najlepszy projekt wysyłają innej szkole.

Korespondencja międzyszkolna może być:

a) punktem wyjścia w lekcji,

b) urozmaiceniem i uplastycznieniem lekcji,

c) uzupełnieniem jej lub powtórzeniem opracowanego materiału w tym wypadku, gdy listy przychodzą za późno.

Ludwinów (woj. poznańskie) *Szczepan Cerekwicki*

* * *

Ażeby korespondencja międzyszkolna osiągnęła swój cel, w s z y s t k i e dzieci p o w i n n y listy n a p i s a ć i wszystkie powinny o t r z y m a ć o d p o w i e d ź.

Lecz tu napotykamy na pewną trudność natury formalnej. Nawiązuję do słów kol. Rodziewicza: „Chłopcy pisali wyłącznie do chłopców, a dziewczynki do dziewczynek". Istotnie bardzo niechętnie piszą dziewczynki do chłopców i odwrotnie. I nic w tym dziwnego. Inne zainteresowania ma dziewczynka, inne chłopiec. Przeważna część dzieci w klasach prowadzących korespondencję międzyszkolną znajduje się w fazie przedpokwitania, kiedy to obie płci odnoszą się do siebie wprost wrogo. Jaki stąd wniosek? K l a s a, z którą prowadzimy korespondencję, p o w i n n a b y ć t e g o s a m e g o t y p u. Nie zawsze jednak uda się nam znaleźć klasę o tej samej ilości dzieci i tym samym składzie procentowym chłopców i dziewcząt. Siłą rzeczy więc znaleźć się muszą dzieci, które będą do pewnego stopnia pokrzywdzone w tym sensie, że albo wcale listów nie otrzymają albo też piszą nie do tych osób, do których by chciały pisać.

Bardzo delikatną jest też sprawa, jeśli chodzi o r ó ż n i c e p o d w z g l ę d e m n a r o d o w o ś c i i r e l i g i i. Dzieci chętnie piszą o domu, o rodzinie, o zwyczajach świątecznych. Trudno więc znaleźć wspólny język korespondującym z sobą dzieciom, z których jedno jest np. religii chrześcijańskiej, a drugie mojżeszowej. Jedno ironiczne słowo kolegi może zniechęcić do pisania. Są to jednakże trudności raczej natury formalnej, które przy umiejętnym postawieniu sprawy przez nauczyciela stanowić nawet mogą pewien punkt wyjścia do oddziaływania wychowawczego. Można też w ten sposób sobie poradzić, że drogą wyjątku uczeń zdolniejszy i chętny p i s z e d w a l i s t y, bądź też dwóch najbliższych kolegów pisze jeden wspólny list.

Kto widział rozjaśnione twarze dzieci, czytających listy od swych rówieśników, kto przekonał się, w jakim stopniu ułatwia to poznanie przez dzieci danej połaci naszego kraju, kto obserwował,

jak dzieci starają się, aby jak najpiękniej (pod względem treści i formy) list swój napisać, ten z korespondencji międzyszkolnej nie zrezygnuje.

Jeszcze słów kilka na temat kontroli listów przez nauczyciela. Zgadzam się z kol. Rodziewiczem, iż nie należy krępować swobody dzieci. Powinny pisać o czym chcą, gdyż inaczej list nosi charakter suchego wypracowania a nie listu, lecz to, iż autor „nie chce poprawiać błędów ortograficznych", uważam za zbyt daleko posuniętą dyskrecję. Dzieci same proszą, aby listy im poprawić, gdyż chcą, aby kolegom przedstawić się jak najlepiej. Przy tym sądzę, że niezbyt zadowolony będzie nasz kolega polonista, gdy dzieci jego otrzymają listy z błędami ortograficznymi. Listy te będą przez dzieci czytane po kilkakroć razy i przez to błędy te łatwo mogą się utrwalić drogą pamięci wzrokowej.

Horochów (woj. wołyńskie) *Jadwiga Stachurzyna*

Korespondencja uczniowska z zagranicą.

Klasa szósta odbywa całoroczną „wędrówkę" dookoła świata. Obcuje z dalekimi krajami symbolicznie — za pośrednictwem tekstów, ilustracji, żywego słowa nauczyciela. Przy tym możliwa jest interesująca wymiana korespondencyjna charakterystycznych wrażeń, poglądów, wiadomości aktualnych między szkołami naszymi a Polonią zagraniczną. Tym bardziej jest to wskazane, że między ludnością polską a rodakami za granicą panują ożywione stosunki korespondencyjne. W licznych wypadkach krewni, znajomi, niekiedy rodzice naszych uczniów przebywają na emigracji.

Szkoła powinna zająć się specjalnie emigrantami swej okolicy, ich dziećmi, potrzebami kulturalnymi. Niejednokrotnie kobieta wiejska wędruje z listem zagranicznym po domach. Nie umie czytać, lub czyta źle. Doskonała sposobność do nawiązania kontaktu z wychodźcami oraz z polskimi placówkami — szkołami, czy innymi instytucjami za granicą. Nastąpi obfita wymiana myśli i materiałów, które oddadzą wielkie usługi w nauczaniu o danym państwie obcym. Można by z materiałów, zebranych w większej liczbie szkół, urządzić wystawę zagraniczną. Przyczynimy się do konsolidacji młodych pokoleń w kraju i na obczyźnie w jedno społeczeństwo, ożywione wspólnymi myślami i pragnieniami. Zbyteczna jest wtedy specjalna propaganda idei pomocy dla Polaków za granicą.

Przede wszystkim trzeba się zająć organizacją ruchu korespondencyjnego, który winien przybrać charakter masowy. Inną formą współpracy będzie angażowanie do pogadanek z dziećmi tych jednostek, które powróciły z zagranicy i mają dużo do powiedzenia. Naturalnie, trzeba z nimi najpierw omówić tematy rozmów z uczniami. Dzieci z radością powitają tę inowację. Po brzegi wypełniona była wielka sala szkolna, gdy zjawił się świeżo przy-

były z Ameryki pan, by porozmawiać z członkami L. M. K. o stosunkach za oceanem.

Warto by również nawiązać kontakt z marynarzami i tymi młodymi szczęśliwcami, którzy już odbyli wielką podróż morską. Cenne wrażenia z jazdy na statkach naszych oddane są w książkach: Mariusza Zaruskiego *Z harcerzami na „Zawiszy Czarnym“* i Tad. Meissnera *Dookoła świata na „Darze Pomorza“*.

Obcowanie z tak bezpośrednimi pamiętnikami morskimi naszych wędrowców zbliża do zagranicy i do idei potęgi polskiej na terenie obcym.

Lublin *Józef Czarnecki*

Czy jeszcze należy używać określenia „nowy program“? (Nr 7/1937).

(Na marginesie artykułu kol. J. Czarneckiego p. t. *Zagadnienie kultury polskiej w nowych programach klas niższych.* — Nr. 7/1937).

Obecne programy szkół powszechnych były wprowadzane od roku 1933 stopniowo; stąd był czas, że jedne klasy uczyły się jeszcze według „starego programu“, a inne już według „nowego programu“. Odbyto szereg kursów wakacyjnych, których tematem było zagadnienie realizacji „nowych programów“; pisano na ten temat wiele w czasopismach pedagogicznych, wydano nawet dużo tomików specjalnej biblioteczki pt. „Jak realizować nowe programy“. Z uwagi jednak na to, że obecny program mamy już kilka lat (program jedynie obowiązujący), uważam, iż to handlowe i reklamowe określenie „nowy program“ winno już zniknąć i należy już mówić wprost „program“, „obecny program“ lub „obowiązujący program“. Rzecz nowa, to taka, która może być jeszcze nieznana. Gdy więc nauczyciel będzie wciąż myślał, że realizuje „nowy program“, że ma do czynienia z czymś wciąż „nowym“, mimowoli i podświadomie wytworzyć się w nim może niewłaściwy stosunek do tego, co już nie może być „nowe“. Boję się tego, do czego upoważnia termin „nowy“, to jest zbyt łatwego wewnętrznego rozgrzeszania się nauczyciela w wypadku, gdy w praktyce pewne rzeczy realizuje on inaczej, niż to wskazuje program już od czterech lat obowiązujący. Program już nie powinien być „nowym“. Oczywiście wnikanie coraz głębsze w ducha programu, interpretowanie go, nawet krytyka jest w dalszym ciągu konieczna. Nauczyciel musi jednak nabrać przekonania, że ma tu do czynienia z programem obowiązującym, który musi w ogólności dobrze znać, a nie z „nowym“ programem, który dopiero zaczyna poznawać. Stąd też wszelkie prace na temat programów szkolnych winny zaniechać już używania terminu „nowy program“ i używać określeń, jakie podałem wyżej.

Lublin *Jan Feliks Szurek*

# NOWE KSIĄŻKI

Mario Appelius: *Kryzys Buddy*. (Tytuł oryginału: *La crisi di Budda)*. Przełożył dr Feliks Rutkowski. Z 32 ilustracjami. „Biblioteka Podróżnicza", nr 8. Wyd. Trzaska, Evert i Michalski, Warszawa. Str. 339. Cena zł 12,—.

Włoski dziennikarz Mario Appelius ujął w 41 rozdziałach wrażenia z podróży po Chinach w 1934 r. — od Szanghaju w głąb olbrzymiego kraju, Rzeką Niebieską do granic Tybetu i wreszcie — do Pekinu.

O sobie pisze niewiele, usuwa się poniekąd w cień, chociaż trasa i szczegóły reporterskiej podróży (np. wizyty w okręgach piratów i obozach różnych marszałków — wpół bandytów) wymagały niemałej odwagi i przedsiębiorczości. Autor stylem zbliżonym miejscami do sprawozdań dziennikarskich najpierw krótko wylicza spostrzegane szczegóły i nagromadza je. Przy tym stara się odtworzyć wrażenia wzrokowe (a więc ruch, barwę, właściwości krajobrazu i budownictwa, charakter tłumu, zalegającego ulice przeludnionych miast, zatłoczone mieszkalnymi łodziami rzeki i kanały), dalej wrażenia dźwiękowe (np. rozdział XVIII o starodawnej symfonii chińskiej), nawet stara się oddać smak osobliwych, nieraz wstrętnych potraw różnego typu restauracyj (rozdział V) oraz ohydny odór miast (str. 93, 260 i inne). Podpatruje życie ulicy, mozół pracy rolnika, rzemieślnika, handlarza, wnika w życie rozrywkowe, obrzędowe, docieka do istoty różnych machinacyj bandytów, przemytników, przedajnych generałów i dyplomatów.

Oprócz wnikliwej spostrzegawczości, pióro M. Appeliusa posiada coś więcej: umie wykazać cechy wyróżniające przedmiotów i zjawisk, zdoła czytelnikowi dobitnie określić, co jest zasadniczym, typowym, czym np. różni się od innych charakter danego miasta, zbiorowiska ludzkiego, sposobu postępowania, na czym polega różnica w obyczajach, etyce, polityce Chińczyków w zestawieniu ze znanymi nam i przyjętymi przez nas stosunkami. Ta syntetyczna właściwość postrzegania i rozumowania pozwala wreszcie włoskiemu obserwatorowi stwierdzać i udowadniać, „olbrzymi kontrast pomiędzy pustką duchową dzisiejszego społeczeństwa a bujnym życiem duchowym dawnych Chin". „Ta cywilizacja zrobaczywiała, spleśniała i rozsypała się w pył". (Str. 299).

*Kryzys Buddy* potęguje jeszcze zobrazowana w kilku rozdziałach walka konkurencyjna partyj i państw obcych, targająca osłabłym państwem i narodem, którego prastara cywilizacja „zginęła właśnie w 1912 r., zabita przez rewolucję". A równocześnie człowiek „biały" w ostatnich czasach stracił szacunek w oczach „kolorowego", już mu nie imponuje, skompromitował się wielokrotnie, „stracił twarz" według wyrażenia chińskiego.

Doskonałe ilustracje podnoszą wartość tej chyba najlepszej książki o współczesnych Chinach. *Stefan Kamiński* (Inowrocław)

M. A. Nourse: *Dzieje 400 000 000 narodu*. Chiny od czasów najdawniejszych do chwili obecnej. — Z 6 mapami oraz 47 ilustracjami. Przełożył z oryginału inż. Jan Furuhjelm. „Biblioteka Wiedzy", tom 29. Wydawnictwo Trzaska, Evert i Michalski, Warszawa, 1937. Str. 321. Cena zł 12,—.

Autorka amerykańska znała Chiny — jak wynika z kilku wzmianek tekstu — w latach rewolucji 1911 r. i następnych. Wnikliwa znajomość kraju, ludności i stosunków pozwoliły podjąć się pracy przedstawienia dziejów olbrzymiego narodu, rozsiedlonego na niezmierzonych przestrzeniach, obejmującego około 30 wieków dziejów przemian politycznych, rozwoju kultury, wierzeń religijnych, ustroju społecznego, warunków gospodarczych. Poznajemy narastanie wartości kultury, jaka, wyprzedzając znacznie Europę, następnie zatrzymała się w rozwoju; śledzimy powstawanie i upadek dynastyj, najazdy i podboje, dokonywane przez sąsiednie ludy, intrygi władców i mocarstw, wstrząsy rewolucyjne, spóźniony pęd do reform państwowo-ustrojowych, cechujący obecnie wielki ten naród, stanowiący piątą część ludzkości.

Rozległy zakres tematów dziejowych autorka umiejętnie łączy z zarysem rozwoju kultury narodowej Chin, tłumacząc pochodzenie i nasilenie jej pierwiastków i ustawicznie nawiązując do osobiście znanej jej i przemyślanej współczesności. Piękne ilustracje, dotyczące przeważnie zabytków kultury i wierzeń religijnych, zdobią i wyjaśniają to wartościowe dzieło, które daje dużo rzetelnej korzyści każdemu czytelnikowi zajmującemu się zagadnieniami historii, geografii, ekonomii — a zwłaszcza uczącemu tych przedmiotów. *St. Kamiński* (I.)

Roy Chapman Andrews: *Na krańcach ziemi.* (Tytuł oryginału: *Ends of the Earth).* Przełożył dr Feliks Rutkowski. Z 19 ilustracjami. „Biblioteka Podróżnicza" nr 9. Wydawnictwo Trzaska, Evert, Michalski, Warszawa. Str. 204. Cena zł 8,—.

Książka, posiadająca cechy wspomnień pamiętnikarskich, obejmuje dwadzieścia kilka lat pracy wytrwałego, niestrudzonego pracownika Amerykańskiego Muzeum Historii Naturalnej w Nowym Jorku, który rozpoczął, jako młody maturzysta, pracę od funkcyj młodego pomocnika, dochodząc do poważnego stanowiska kuratora instytucji, posiadającej w kapitałach i zbiorach 12 milionów dolarów, w budynkach obecnych 8, w projektowanych 24 miliony dolarów. Autora cechuje wielka skromność. O swej pracy mówi, że „daje szczęście i zadowolenie, których za żadne pieniądze kupić nie można" (str. 204); wzorem pracownika naukowego jest dlań Karol Akeley: „zawsze wytężał wszystkie siły, aby narodowi amerykańskiemu przedstawić w najwierniejszy sposób jakiś strzęp życia dalekich krajów"... (str. 192). Andrews pracował na statkach wielorybniczych Stanów i Japonii (celem zdobycia szkieletów tych olbrzymów do muzeum); filmował rzesze fok na Wyspach Kurylskich; uczestniczył (w roku 1910) w badaniach fauny głębinowej u wybrzeży Azji na słynnym statku „Albatros"; zbadał, nakreślił na mapie i zebrał kolekcję ptaków i ssaków z rozległych jeszcze nieznanych obszarów Korei; już w następnych łatach prowadzi ściśle zoologiczną wyprawę do chińskiej prowincji Junan i pogranicza Tybetu oraz Birmy. Od roku 1919 do 1927 pociągają go dokonywane konno lub samochodem badania Środkowej Azji, prowadzone w kierunku przyrodniczym, etnograficznym i archeologicznym (wykrycie skamieniałych jaj dynozaura). Barwne, bogate przeżycia, zajmująco opowiedziane. *Stefan Kamiński* (Inowrocław)

Martin Johnson: *Lot nad dżunglami Afryki.* (Tytuł oryginału: *Over African Jungles).* — Przełożył Mieczysław Jarosławski. 100 000 kilometrów samolotem. Z 45 ilustracjami oraz 1 mapą. „Biblioteka Podróżnicza", nr 10. Wyd. Trzaska, Evert, Michalski, Warszawa. Str. 188. Cena zł 8,—.

Martin Johnson (niedawno zginął tragicznie w wypadku samolotowym) wraz z żoną Osą kilkakrotnie dokonywał podróży po Afryce, głównie celem filmowania dzikich zwierząt (filmy: „Congorilla", „Baboona"). Książkę — będącą opisem wyprawy w r. 1934/35, wykonywanej z pomocą dwóch olbrzymich samolotów i samochodu — zdobią prawdziwie godne podziwu fotografie zwierząt, filmowanych nieraz z bardzo bliskiej odległości (np. nosorożec szarżujący i zatrzymujący się w odległości 6 m lub młode lwy, siedzące wieńcem dokoła samolotu pani Johnson), pełne ruchu i wyrazu, jak również typy ludności i zdjęcia krajobrazowe. Zwierzęta mają nie tylko na fotografiach, lecz i w opisach swe odrębne cechy powierzchowności, odmienne sposoby postępowania, po prostu — jak to kilkakrotnie zaznacza autor — swój charakter, osobowość, co je zbliża do ludzi. Dzielna amerykańska para małżeńska traktowała pracę wśród wspaniałej, bujnej przyrody jako sport lub piękny wypoczynek zdala od szarzyzny codziennego życia. Ujmuje nas brawurową nieraz odwagą, zimną krwią, przytomnością umysłu w niebezpieczeństwach, jakie ocenia w swych opisach lekko, z humorem; oboje dają wzór taktu i prawdziwej kultury w łagodnym i uprzejmym traktowaniu tubylców i zwierząt, łącząc wiedzę, technikę, ze szlachetnością, energią i przedsiębiorczością. Terenem opisanej wyprawy jest Afryka w okolicach Wielkich Jezior. *Stefan Kamiński* (Inowrocław)

# PRZEGLĄD CZASOPISM

UWAGA. *W sprawie prenumeraty i egzemplarzy okazowych niżej podanych czasopism zechcą Szanowni Czytelnicy zwrócić się bezpośrednio do właściwych Administracyj powołując się na* Przyjaciela Szkoły.

## a) Pedagogiczne

CHOWANNA. (Katowice, ul. Krasińskiego 3).

Nr 3 (marzec 1937) H. Barycz: Z dziejów walki o autonomię Uniwersytetu Krakowskiego w latach 1820—1826. — B. Nawroczyński: Rozwój oświaty pozaszkolnej w Polsce. — L. Goryński, T. Łaciak, E. Trzaska: O karności w szkołach śląskich. Wyniki ankiety Instytutu Pedagogicznego w Katowicach. (C. d.).

MIESIĘCZNIK KATECHETYCZNY I WYCHOWAWCZY. (Warszawa, ul. Freta 10).

Nr 4 (kwiecień 1937). Ks. M. Węglewicz: Nauka religii w szkołach zawodowych. — J. Decking: Uświęcenie pracy (lekcja). — Ks. W. Jasiński: Katolickie postulaty w szkolnictwie zawodowym. — N. B.: Zwiększenie ilości godzin religii w szkołach zawodowych. — Ks. M. Leblond: Nauka religii w szkołach francuskich. — Pielgrzymka nauczycielstwa do Częstochowy. — Ks. J. Szkudelski: Stanowisko służbowe księży prefektów.

MIESIĘCZNIK PEDAGOGICZNY. (Cieszyn, ul. Strażacka 18).

Nr 3 (marzec 1937). K. Sobolski: Problem kształcenia nauczycielstwa szkół powsz. (C. d.). — G. Hecht: Militaryzm w niemieckich instytucjach wychowawczych i naukowych. — J. Sikora. Zagadnienia dydaktyczne i wychowawcze w zajęciach ogrodniczych. — M. Friedländer: Myśl pedagogiczna za granicą.

MUZEUM. (Lwów, ul. Łyczakowska 5).

Nr 1 (marzec 1937). K. Brończyk: W obliczu zła. — B. Nawroczyński: Zagadnienie szkoły i państwa w naszej lekturze pedagogicznej lat ostatnich. — Z. Czerny: Lektura neofilologiczna w szkole średniej a w szczególności francuska. — A. Bednarowski: Egzamin czy świadectwo?

OŚWIATA I WYCHOWANIE. (Warszawa, al. Szucha 25).

Nr 2 (luty 1937). Przemówienie p. Ministra W. R. i O. P. prof. dr W. Świętosławskiego na posiedzeniu sejmu 20 lutego 1937 r. — W. Czerniewski: Internaty przy szkołach średnich ogólnokształcących w liczbach. — A. Jakiel: Potrzeba polskiego instytutu oświaty i wychowania.

PRACA W KLASACH ŁĄCZONYCH. (Warszawa, ul. Smulikowskiego 1).

Nr 7—8 (marzec—kwiecień 1937). M. Witkowski: W świetle wybranej literatury pedagogicznej. — T. Pasierbiński: W środowisku wiejskim. — K. Szostak: Obcowanie z przyrodą. — J. Czarnecki: Spostrzeżenia i refleksje. — E. Celm: Przykłady charakterystyk. — W. Górski: Wiązanie pracy szkoły na wsi z zagadnieniami społecznymi. — M. Łopuszański: Obserwacje przyrody ożywionej jako praca zadana (przykłady tematów). — J. Jasiński: Ogród szkolny na wsi i jego wykorzystanie. — B. Łotocki: Szkolny ogródek konkursowy.

PRACA SZKOLNA. (Warszawa, ul. Smulikowskiego 1).

Nr 7—8 (marzec—kwiecień 1937). T. Pasierbiński: Współpraca szkoły z domem. — J. Klimczyk: Zasady utrwalania wiadomości. — J. Stachurzyna, A. Mamczyc, St. Chmielewski: Powtarzanie w nauce geografii. — M. Bubniak: Powtarzanie materiału nauczania w rachunkach. — J. Saloni i J. Kulczycka: O czytaniu umiejętnym (Dok.). — J. Sokołowski: Kierownik szkoły a grono nauczycielskie. — M. Bubniak: Kiedy kierownik swym postępowaniem zraża sobie grono nauczycielskie.

PRZEGLĄD PEDAGOGICZNY. (Warszawa, ul. Bracka 18).

Nr 5 (15 marca 1937). Projekt programu liceum ogólno-kształcącego. — St. Karczewski: O geologię i mineralogię. — A. Moszyński: Biologia w nowym gimnazjum. — Ig.: Egzaminy w gimnazjach i liceach.

Nr 6 (5 kwietnia 1937). Organizacja liceum ogólnokształcącego i pedagogicznego. — Szkolnictwo średnie w Rumunii.

RUCH PEDAGOGICZNY. (Warszawa, ul. Smulikowskiego 1).

Nr 7—8 (marzec—kwiecień 1937). M. Odrzywolski: Skuteczność wychowania (C. d.). — L. Blaustein: Wpływ wychowawczy filmu. (Dok.).

SPRAWY SZKOLNE. (Warszawa, ul. Mazowiecka 7).

Nr 1—2 (styczeń—luty 1937). St. Ubysz: Wizytacja szkół. — St. Kowalczyk: Rola opiekuna klasowego w szkole.

ŻYCIE SZKOLNE. (Włocławek, ul. Cyganka 21/23).

Nr 3 (marzec 1937). G. Hecht: Opieka społeczna nad młodzieżą szkolną. — A. Komander: Współpraca szkół powszechnych różnych stopni organizacyjnych. — J. Mierzejewski: Organizacja zajęć świetlicowych na zasadzie samowychowania młodzieży. — A. Wrotniak: O niektórych drukach szkolnych. — A. Raszek: Program nauki w publ. szkołach powsz. I stopnia. (C. d.). — W. Nowicki: Nauka języka polskiego w szkole powsz. kl. V. — J. Pokrzywa: Na marginesie poprawiania zeszytów rachunkowych.

## b) Inne

CZASOPISMO GEOGRAFICZNE. (Lwów, ul. Czarneckiego 12).

Nr 1 (1936). E. Romer: Polski Przegląd Kartograficzny 1923—1934. — W. Żardecki: O pewnych następstwach hipotezy strefowego ruchu wirowego ciał niebieskich. — A. Kosiba: Wyprawy poprzez lądolód Grenlandii i jego hipsometria. — G. W. Dekking: Najważniejsze miasta Afryki Południowej. — J. Czyżewski: Plan i mapa. — A. Hłasko-Pawlicowa: O geografię polityczną w przyszłych liceach

Nr 2—3 (1936). E. Romer: Rola mapy w nauce o Polsce współczesnej. — J. Wąsowicz: Ostatnie ważniejsze eksploracje geograficzne. — H. Batowski: Rozwój terytorialny państw bałkańskich w XIX i XX w. — A. Schmuck: Kilka przyczynków do geografii gospodarczej Kołomyi i jej okolicy. — A. Brossowa: Z zagadnień geopolitycznych. — W. Mrózek: Sprawozdanie z wycieczki Z. P. N. G. do Puszczy Białowieskiej, na Wileńszczyznę, Nowogródzkie i Polesie. — St. Pawłowski: Geografia w liceach ogólnokształcących i w szkołach zawodowych. — J. Makosińska: W jakim zakresie szkoła powszechna przygotowuje do gimnazjum ze znajomości mapy i geografii ogólnej? — W. Markowska-Polkowska: Polska w świetle sowieckich podręczników geografii.

Nr 4 (1936). J. Czyżewski: Zjazd polskich nauczycieli geografii w Katowicach (21—24 maja 1936). — Zrzeszenie Polskich Nauczycieli Geografii w ostatnim dziesięcioleciu. — W. Nechay: Krajobraz Śląska Opolskiego. — W. Olszewicz: Górny Śląsk a lokalizacja polskiego przemysłu i handlu. — W. Marchacz: Śląski krajobraz przemysłowy. — J. Ziemięcki: Śląsk ze strony nieznanej. — E. Passendorfer: Jak uczymy na Śląsku o Śląsku? — J. Czekalski: Zagadnienia kolonialne w nauczaniu geografii. — M. Czekańska: O geografii Polski w podręcznikach obcych. — W. Antos: Stanowisko geografii w liceach a przygotowanie kandydatów na oficerów.

Nr 1 (1937). E. Romer: O nowej mapie Polski. — W. Winid: Miasto i wieś w krajobrazie geograficznym i ich rola w życiu gospodarczym i społecznym. — A. Malicki: Położenie geograficzne miast na Nadbużu. — M. Skaliszówna: Kilka uwag o cukrownictwie w Polsce. — M. Czekańska: Potrzeba wykresów na lekcji geografii. — J. Mikulski: Zagadnienie regionalizmu w nowych programach.

JĘZYK POLSKI. (Kraków, ul. Sławkowska 17).

Nr 2 (marzec—kwiecień 1937). Z. Klemensiewicz: Z rozważań o wątpliwościach problematyki składniowej. — F. Siedlecki: Z zagadnień polskiego wiersza średniowiecznego. — Z. Stamirowska: Kociewie i inne nazwy grup językowo-terytorialnych na pierwotnym Pomorzu.

PORADNIK JĘZYKOWY. (Warszawa, ul. Smulikowskiego 1).

Nr 7—8 (marzec—kwiecień 1936). H. Friedrich: Stanowisko dialektyczne gwary kurpiowskiej. — St. Skorupka: Wartość ekspresywna stopniowania przymiotników. — J. Żebrowski: Rozwiązanie *fircykowej* zagadki. — Roztrząsania. — Ze skrzynki językowej Polskiego Radia. — Zapytania i odpowiedzi.

PRZYRODA I TECHNIKA. (Lwów, ul. Czarneckiego 12).

Nr 3 (marzec 1937). J. Paczoski: Chwasty i gleba. — L. Sitowski: Przyczynek do biologii oleicy pstrej. — W. Lindeman: Ochrona zwierząt w parkach natury a gospodarka łowiecka. — J. Kostrzewski: Złotnictwo polskie przed 10 wiekami. — St. Kaniowski: Czy wirujemy? — St. Hückel: Port rybacki w Wielkiej Wsi.

### c) Przegląd czasopism niemieckich

PÄDAGOGISCHER FÜHRER. Miesięcznik. Deutscher Verlag für Jugend und Volk in Wien. Rok LXXXVII. (Prenumerata roczna dla Polski: zł 9,90.

Nr. 1 (styczeń 1937 r.). Miesięcznik ten rozpoczął 87 rok istnienia. Do roku 1935 ukazywał się pod tytułem — Die Quelle. Redakcja postawiła sobie za zadanie ułatwiać nauczycielowi dalsze kształcenie się przez umieszczanie artykułów teoretycznych na ogólne tematy pedagogiczne i przez poruszanie zagadnień dydaktycznych związanych bezpośrednio z pracą szkolną. W każdym numerze znajdujemy artykuły na temat nauczania poszczególnych przedmiotów, lekcje praktyczne oraz bogaty przegląd wydawnictw pedagogicznych.

W artykule wstępnym — Die pädagogischen Grundlagen und Ziele der österreichischen Staatsjugend — dr A. Isnenghi mówi o zmianach, jakie zaszły w republice austriackiej w dziedzinie wychowania młodzieży. Państwo ujęło w swoje ręce wychowanie młodzieży obojga płci i nadało mu mocny kierunek obywatelsko-państwowy. Reformatorzy takiego wychowania młodzieży wyszli z prostych założeń. W nowej Austrii wszystko musi służyć ojczyźnie jako dobru najwyższemu. Młodzież jako przyszłość Austrii ma również ojczyźnie służyć. Do tego zadania trzeba ją przygotować przy wykorzystaniu wszystkich momentów wychowawczych istniejących poza szkołą i domem rodzinnym. Zatem wszyscy obywatele są powołani do wychowania młodego pokolenia. Dla osiągnięcia tego celu i skoordynowania wysiłków państwo powołało do życia organizację młodzieży pod nazwą „Österreichisches Jungvolk", skupiającą w swych szeregach chłopców i dziewczęta. Chodzi o uodpornienie młodzieży przed anarchizującymi prądami naszych czasów, o wdrożenie jej do samodzielności myślenia i o społeczne nastawienie do współobywatela. Ma to być pełnowartościowy obywatel, zdolny do służby i poświęcenia dla ojczyzny i kierujący się w życiu zasadami etyki chrześcijańskiej. Autor określa wychowanie austriackiego „Jungvolku" jako zdrowe i naturalne, realne i gruntowne, twarde, serdeczne ale nie sentymentalne, oparte na wdrażaniu do odpowiedzialności i do dobrowolnego podporządkowania się.

Prof. W. Schwarzer — Latein an der Lehrerbildungsanstalt — porusza bardzo aktualne i u nas zagadnienie ze względu na rozstrzygającą się sprawę kształcenia nauczycieli. Autor w trosce o podniesienie poziomu umysłowego nauczycielstwa szkół powszechnych przemawia za wprowadzeniem łaciny do zakładów kształcenia nauczycieli. W ten sposób zatrze się różnica pomiędzy wykształceniem średnim a wykształceniem nauczyciela szkoły powszechnej, któ-

ry przez poznanie kultury starożytnej lepiej zrozumie naszą kulturę wyrosłą na jej podłożu.

Prof. K. Linke — Einige Alltagswörter. Entlehnungen aus der neueren Zeit — opowiada historię niektórych wyrazów powszechnego użycia, które nam dają pouczające spojrzenie na ostatnie wieki, jak kawa, ziemniaki, tytoń, porcelana, milion, rodzina i inne.

Dr F. Strauss — Die Denkmäler als Lehrmittel. — Przy nauczaniu geologii jako konkret do ręki podajemy młodzieży próbki kamieni. Autor jest zdania, że jest to metoda niewłaściwa. Z okruchów nie da się poznać całości i radzi korzystać z pomników i nagrobków. Dzieci poznają nie tylko sam materiał-kamień, ale i jego obróbkę oraz uzupełnią swoje wiadomości historyczne.

H. Müller — Wie kann der Lehrer zum Glauben an die bildnerischen Fähigkeiten seiner Schüler kommen? — Zagadnienie tematów na lekcjach rysunków jest bardzo ważne i właściwy wybór decyduje o wartości dydaktycznej tego przedmiotu. Autor przestrzega przed dawaniem dzieciom gotowych tematów wykonanych przez nauczyciela i radzi jak najczęściej odwoływać się do przypomnienia dziecka i wiązać tematy z innymi przedmiotami nauczania.

O wykorzystaniu na lekcjach rysunków materiału zebranego podczas wycieczek naukowych do muzeów mówi K. Welleba — Die zeichnerische Auswertung von Lehrausflügen und Museumsbesuchen —, załączając szkice wykonane przez dzieci klasy trzeciej.

Śnieg w życiu dziecka stanowi nie byle jaką radość i jest pierwszorzędnym materiałem w nauczaniu. O tym pisze dr F. Beyrl — Wir zeichnen und malen einen Schneemann. Artykuł ilustrowany pracami dzieci.

Nr 2 (luty 1937 r.). Dr A. Simonic — Die österreichische Volksschule — omawia znaczenie świeżo wydanej pod powyższym tytułem książki radcy ministerialnego dra L. Battisty, w której autor przedstawił przeobrażenia, jakim uległa szkoła austriacka po wojnie, obecny stan szkolnictwa austriackiego, jego organizację, metody pracy i zadania.

Dr H. Hochholzer — Pädagogische Werte der Wirtschafts- und Verkehrsgeographie als Kulturgeographie. — W programach szkół zawodowych figuruje jako przedmiot geografia gospodarcza, handlowa, komunikacyjna. Autor proponuje na miejsce tych określeń termin geografia materialnych dóbr kulturalnych. Tak pojęta geografia posiada wielkie wartości pedagogiczne.

Dr H. Kolar — Ein Stück Holz — przyczynek do wychowania gospodarczego młodzieży w szkole. Na ten sam temat drukował autor dwa artykuły w roczniku 1936 i jest przekonany, że szkoła do gospodarczego wychowania młodzieży musi wprowadzić naświetlanie znaczenia gospodarki drzewnej dla państwa.

A. Legrün — Lassen Kinderschriften die Feststellung der Urheberschaft zu? — ciekawy artykuł na temat pisania liter przez dzieci.

Dr K. Dworczak — Musikerziehung der Jugend — wzywa do położenia większego nacisku na wychowanie muzyczne młodzieży.

Prócz tego znajdujemy następujące ciekawe artykuły: Prof. J. Hornung — Geländespiele im Winter — podaje kilka interesujących zabaw na wolnym powietrzu w zimie. Prof. A. Fober — Belebende Übungen in Wettkampfform — o ćwiczeniach zapaśniczych. K. Achleitner — Der Weg zum naturnahen Gestalten. — Rozwiązywanie na lekcjach robót ręcznych i rysunków tematu „Meine Maske und ich". H. Müller — Winterlandschaft, Zeichenstunden einer Landschule — mówi o tym, jak wykorzystał zimę jako temat do krajobrazu na lekcjach rysunków H. Pinl — Maskenball, eine Zeichenaufgabe für die vierte Hauptschulklasse. G. Singer — Faschingsschmuck, Faltschnitt und Papierplastik — o wykonaniu z papieru czapek, koron, gwiazdek itp. w związku z zabawami karnawałowymi.

Uzupełnieniem zeszytów jest bogaty dział wiadomości z prasy pedagogicznej austriackiej i obcej oraz sprawozdania z książek.

# DOPISEK REDAKTORA

*Zbliżamy się do końca roku szkolnego: jeszcze zaledwie 7 tygodni, przy tym miesiąc maj pełen jest świąt, i z trudem zapewne wyczerpiemy program nauki, przewidziany na ten czas. Również i praca w redakcji stoi pod znakiem wakacyj, znaczy to, że materiał do ostatnich trzech zeszytów już jest w 90% wybrany.*

*Dzisiejszy zeszyt poświęcony jest częściowo osobie nauczyciela, częściowo nauczaniu rachunków. Artykuł wstępny, pióra p. inspektora szkolnego Steranki, zainteresuje szczególnie kierowników więcejklasowych szkół. Chodzi autorowi o właściwy sposób oceny pracy szkolnej, by było jak najmniej wzajemnych nieporozumień i żalów. Następnie nasz współpracownik p. kol. Sokołowski woła o wyższy poziom życia duchowego nauczyciela, który dotąd oczy ma tylko zwrócone na dokształcanie zawodowe, nieraz czysto utylitarne, a powinien żyć duchowo. „Mamy odnaleźć siebie przez świadome spojrzenie na własne życie, aby stworzyć swój własny pogląd na świat“. W podobny poważny sposób na naszą pracę wychowawczą patrzy autor następnego artykułu. Nauczyciel ma leczyć młodzież zarażoną relatywizmem starszego pokolenia i odpowiadać jasno i stanowczo na pytania dzieci w aktualnych sprawach. Inaczej przyszłe pokolenie ugrzęźnie w relatywizmie i będzie żyć — bez dogmatu.*

*Na temat nauczania rachunków z geometrią znajdą Szan. Czytelnicy trzy artykuły. Są to uwagi, jakie się autorom nasunęły w pracy szkolnej przy realizacji programu; więc nie krytyka, jak zapewnia p. kol. Bubniak: „Programy są w zasadzie dobre i my, nauczyciele, pragniemy je należycie realizować“. Dobrze by więc było, gdyby poruszone wątpliwości zostały autorytatywnie wyjaśnione („P. S.“ dochodzi w kilku egzemplarzach do Min. W. R. i O. P.). Przygotowane do druku wskazówki metodyczne pt. „Obliczenia procentowe z uwzględnieniem czasu w VII klasie“ i drugą pracę o metodzie dzielenia przez ułamek musiałem ze względów technicznych przesunąć do następnego zeszytu (uciążliwa korekta tzw. matematycznego układu!). W to miejsce dałem już coś z następnego „polskiego“ zeszytu: sprawozdanie z lekcji o czasowniku.*

*Treść zeszytu uzupełniają uwagi dyskusyjne, oparte jak zwykle na spostrzeżeniach z praktyki i dlatego właśnie przydatne, oceny czterech książek podróżniczych oraz przegląd czasopism.*

*W końcu pragnę przyjść w sukurs Administracji, zresztą jest to dopisek do zeszytu poświęconego nauczaniu rachunków. Jestem nie tylko redaktorem, ale i wydawcą i muszę wciąż liczyć, by... się nie przeliczyć. Zawsze tak jest, że im mniej się ma pieniędzy, tym więcej się liczy. A ponieważ wszyscy mamy mniej tej mamony (niestety tak potrzebnej do bytowania), więc słabiej wpływają prenumeraty i liczniejsze są zaległości a tym samym więcej nas kosztują upomnienia. Kto np. zapłaci od razu zł 12,— za cały rok z góry, albo w 2 ratach (zł 7,20 i zł 4,80, lub 2 razy po zł 6,—), oszczędzi nam sporo kosztów manipulacyjnych. Przeciwnie, kto zł 12,— płaci w 10 ratach po zł 1,20, zmniejsza wartość tych zł 12,— co najmniej o zł 1,— na manipulacje P. K. O. itd. A wysyłanie monit wzgl. doniesień o stanie konta kosztuje nas za każdym razem około 10 gr. Dlatego postanowiliśmy dawać bezpłatnie naszą płócienną okładkę do oprawy rocznika z złotymi wytłoczeniami tylko Tym Szan. Prenumeratorom, którzy całoroczną prenumeratę będą mieli uregulowaną do końca maja. Okładka będzie więc premium dla właściwych „przedpłatników“, — później płacący będą mogli otrzymywać okładkę za osobną dopłatą. — Ale o tym wszystkim dokładniej informuje komunikat na II stronie okładki.*

*Proszę o wyrozumienie i — korzystanie z blankietu nadawczego P. K. O. B.*